Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8370795
Centre d'intérêt: 230

Sylvain, Louise.

Les cheminements des jeunes Québécois en milieux scolaires francophone et anglophone : synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E. / par Louise Sylvain avec la collab. de Pierre Georgeault... et de Louise Laforce, Alain Massot et Claude Trottier ; [pour le] Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. -- [Québec] : Conseil de la langue française, Service des communications, 1982.
iv, 106, 2 p. ; 28 cm. -- (Notes et documents / Conseil de la langue française du Québec ; 14)

Bibliogr.: p. 103-106.

ISBN 2-550-02765-5

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Anglophone *Francophone *Cheminement scolaire *Aspiration scolaire *Persévérance scolaire *Egalité en éducation *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet)

L'ouvrage analyse les cheminements respectifs des jeunes dans le système scolaire québécois, selon qu'ils fréquentent l'école anglaise ou l'école française. S'appuyant sur les données recueillies dans le cadre du projet ASOPE, un premier chapitre s'attarde à décrire les cheminements scolaires du début du secondaire jusqu'à l'université. Il met en évidence les similitudes et les différences en ce qui concerne les points de bifurcation majeurs au sein du système scolaire. Un second chapitre passe en revue les théories qui, recourant au contexte scolaire, social ou culturel, tentent de rendre compte des différences entre les cheminements scolaires en milieu anglophone et en milieu francophone.

Moins de 15% des élèves inscrits, en 1971-1972, en dernière année du cours secondaire, secteur français, se sont rendus jusqu'à l'université, comparativement à 44% des élèves de même niveau scolaire du secteur anglais. Cet écart considérable se reflète aussi bien dans les taux de scolarisation que dans les aspirations scolaires des élèves. Il semble que la structure scolaire joue un rôle-clé dans cette situation: une organisation scolaire plus contraignante défavoriserait l'accès des francophones aux études supérieures. Par ailleurs, le contexte social jouerait également un rôle non négligeable et, pour le moins, supérieur aux variables d'ordre culturel.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370795

LES CHEMINEMENTS DES JEUNES QUÉBÉCOIS EN MILIEUX SCOLAIRES FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE

Synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E.

par
Louise SYLVAIN

Conseil de la langue française

E D U Q 8370795

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN ADMINISTRATION ET POLITIQUE SCOLAIRES (LABRAPS)
DÉPARTEMENT D'ADMINISTRATION ET POLITIQUE SCOLAIRES
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL

LES CHEMINEMENTS DES JEUNES QUÉBÉCOIS EN MILIEUX SCOLAIRES FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE

Synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E.

par
LOUISE SYLVAIN

AVEC LA COLLABORATION
DE PIERRE GEORGEAULT DU CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE
ET DE LOUISE LAFORCE, ALAIN MASSOT ET CLAUDE TROTTIER DU LABRAPS

OCTOBRE 1982

Cet ouvrage a été publié
par le service des communications
du Conseil de la langue française.

Dépôt légal - 4e trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-02765-5

Présentation

Au cours des dernières années, de nombreuses études ont été consacrées au cheminement scolaire des jeunes. Parmi les variables analysées, la langue maternelle, la langue d'usage ou la langue d'enseignement ont été fréquemment utilisées. Rarement cependant une étude a-t-elle été consacrée expressément à ces critères préalables.

Avant d'entreprendre une recherche exhaustive sur le cheminement scolaire des francophones, des anglophones et des allophones qui mettrait l'accent sur les points de bifurcation de ces différents groupes au cours de leur cursus scolaire et sur les facteurs explicatifs de ces choix, nous avons voulu disposer au préalable d'une synthèse des résultats de la principale recherche faite sur ce thème au Québec depuis 1972.

Cette synthèse préparée par le Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval regroupe en un seul document les résultats des recherches et études réalisées à partir des données du projet ASOPE et d'évaluer la fiabilité de ces résultats par le biais d'une critique méthodologique. La question à laquelle ce document apporte indirectement réponse est la suivante: dans quelle mesure le système scolaire contribue-t-il, dans sa fonction de préparation au monde du travail, à la promotion de la francisation et à celle de la francophonisation du milieu de travail québécois? Bien que les

données utilisées remontent au milieu des années 70, nous croyons que les résultats de cette enquête sont toujours valables, d'autant qu'aucune étude semblable n'a été réalisée depuis.

Qu'ils nous soit permis en terminant de souligner la contribution particulièrement efficace des chercheurs du Labraps et de Pierre Georgeault, agent de recherche à la Direction des études et recherches du Conseil de la langue française, qui a permis la réalisation de cet excellent travail dans un laps de temps très court.

Michel Amyot, directeur
Direction des études
et recherches

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION..... 1

1. Définition de l'objet à l'étude..... 1

2. Présentation du projet A.S.O.P.E..... 6

3. Plan de la synthèse..... 14

CHAPITRE I - DESCRIPTION DES CHEMINEMENTS SCOLAIRES DANS LES SECTEURS FRANÇAIS ET ANGLAIS..... 17

1. Les cheminements à travers l'école secondaire..... 21

2. Les cheminements de la cinquième année du secondaire jusqu'à l'université. 24

3. Les cheminements à l'université..... 36

4. Conclusion..... 39

CHAPITRE II - EXPLICATION DES DIFFÉRENCES OBSERVÉES DANS LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES EN FONCTION DU SECTEUR D'ENSEIGNEMENT..... 41

1. Le contexte scolaire..... 45

1.1. L'orientation dans les réseaux général et professionnel..... 46

1.2. Le rendement scolaire..... 52

2. Le contexte social..... 57

2.1. L'influence de l'origine sociale dans le secteur français..... 59

2.2. L'influence de l'origine sociale dans le secteur anglais..... 67

2.3. Comparaison des deux secteurs d'enseignement..... 70

3. Le contexte culturel..... 76

3.1. L'univers des valeurs..... 77

3.2. Les aspirations scolaires et professionnelles..... 80

4. Conclusion..... 86

CONCLUSIONS ET AVENUES DE RECHERCHE..... 91

LISTE DES OUVRAGES CITÉS..... 101

LISTE DES SCHÉMAS ET TABLEAUX

Schéma 1 - Plan de cueillette et nombre de répondants (projet A.S.O.P.E)..... 12

Schéma 2 - Évolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75 secteur français..... 27

Schéma 3 - Évolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75 secteur anglais..... 28

Tableau 1 - Changements d'orientation, cohorte III, selon le niveau et le secteur..... 31

Tableau 2 - Champs de spécialisation en deuxième année du collégial selon le secteur, cohorte IV..... 33

Tableau 3 - Programme d'études du premier choix au niveau universitaire selon la langue maternelle, cohortes III et IV..... 37

Tableau 4 - Proportion d'étudiants admis à l'université dans le programme d'études de leur premier choix selon la langue maternelle, cohortes III et IV..... 38

Tableau 5 - Profession du père selon l'orientation, le statut et le secteur scolaire de l'étudiant, cinquième année du secondaire 1971-72..... 50

Tableau 6 - Répartition de la décision scolaire selon les résultats scolaires obtenus en première année du secondaire, secteur français..... 55

Tableau 7 - Scolarité des parents selon le secteur d'enseignement, cohorte III, cinquième année du secondaire..... 59

Tableau 8 - Orientation scolaire selon la profession du père, cohorte III, T1 et T2, secteur français public..... 61

Tableau 9 - Répartition des résultats scolaires en première année du secondaire selon le statut socio-économique d'origine, secteur français..... 62

Tableau 10 - Résultats scolaires en cinquième année du secondaire général selon la profession du père, secteur français public..... 63

Tableau 11 - Proportions normalisées relatives à l'influence du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire, compte tenu du sexe, cinquième année du secondaire professionnel, secteur français..... 64

Tableau 12 - Répartition de la décision scolaire selon le statut socio-économique d'origine, secteur français..... 65

Tableau 13 - Probabilités de transition, à partir de la cinquième année du secondaire selon l'origine sociale, secteur français public, 1971-74..... 66

Tableau 14 - Résultats scolaires cinquième année du secondaire général, selon le niveau culturel familial, secteur anglais public, région de Montréal, 1971-72..... 68

Tableau 15 - Proportions normalisées des taux de passage de la cinquième année du secondaire général au CEGEP général selon les classes culturelles et pour chaque niveau de réussite scolaire, secteurs français et anglais, public, région de Montréal..... 70

Tableau 16 - Taux de passage en première année du collégial général, selon les résultats scolaires et le niveau culturel familial, secteur français public, région de Montréal..... 72

Tableau 17 - Taux de passage en première année du collégial général, selon les résultats scolaires et le niveau culturel familial, secteur anglais public, région de Montréal..... 73

Tableau 18 - Aspirations scolaires en première année du secondaire selon le secteur d'enseignement..... 82

INTRODUCTION

1. Définition de l'objet à l'étude

La situation du français langue de travail

Au cours de la dernière décennie, le Québec s'est engagé dans un processus de francisation visant, notamment, à faire du français la langue de travail, à en améliorer et le statut et la qualité. À l'heure actuelle, il semble que l'usage du français dans le domaine du travail se soit effectivement raffermi, et peut-être même légèrement accru, depuis 1971[1]. Cette consolidation revêtirait plusieurs formes:

- francisation accrue et accroissement des situations de communication en français dans le cadre des relations de travail tant internes qu'externes aux institutions et aux entreprises;

- "francophonisation" du marché du travail, c'est-à-dire:
  - plus grande proportion de travailleurs francophones sur le marché du travail,
  - plus grand nombre de francophones à des postes de responsabilité;

---

1. Certaines études réalisées au Conseil de la langue française et portant entre autres sur le français langue de travail, sur les revenus et la langue au Québec entre 1970 et 1978, ainsi que sur les attributs linguistiques et les disparités de revenu au sein de la main-d'oeuvre hautement qualifiée, incitent à penser en ce sens. Notons que ces études ont été effectuées en 1978 et qu'en conséquence, il ne peut être établi de lien entre la Charte de la langue française et ce phénomène de consolidation, si ce n'est un lien ténu. Les références à ces études sont présentées à la fin de la Liste des ouvrages cités, p. 101.

- progression du revenu des francophones lorsqu'on tient compte des attributs linguistiques de la main-d'oeuvre au Québec et ce, particulièrement au sein de la main-d'oeuvre hautement qualifiée.

Un phénomène conjoncturel?

Cette consolidation du statut de la langue française coïncide cependant avec une très forte expansion des secteurs administratifs et de services au Québec. Cette dernière tendance étant dorénavant quasiment nulle, voire même négative, on peut se demander si le phénomène de francisation et de francophonisation peut être purement conjoncturel. Par exemple, si les francophones ont pu s'élever légèrement dans la structure socio-occupationnelle au cours des dernières années - ce qui contribue d'autant à la francophonisation du marché du travail -, faut-il penser que cela leur a été possible uniquement parce qu'ils ont pu tirer profit de cette explosion de postes dans les secteurs administratifs et de services? À quels signes pourrait-on déceler si les changements amorcés reflètent des tendances qui se confirmeront à plus long terme? Ces interrogations demandent non seulement qu'on se situe dans une perspective plus vaste, mais également qu'on effectue une analyse en profondeur des processus impliqués.

Position du problème

L'allocation des places dans la structure socio-occupationnelle ne résulte pas du pur hasard. Au contraire, l'entrée dans cette structure et la position qu'on y occupe dépendent de la possession d'un "capital" culturel, social, personnel, scolaire, professionnel et économique. On ne saurait nier par ailleurs le rôle également important de la conjoncture économique dans l'accessibilité à la structure de l'emploi.

Dans le présent travail, c'est essentiellement aux inégalités quant au "capital" scolaire que nous nous intéresserons. Non pas

que nous prétendions que ce paramètre revêt plus d'importance que les autres, mais plutôt parce que nous estimons que l'étude de l'accessibilité à la structure scolaire elle-même recèle des éléments très pertinents pour l'explication des différences observées entre francophones et non-francophones au niveau de l'accès à la structure de l'emploi et, plus globalement, pour la compréhension des phénomènes de francisation et de francophonisation du marché du travail.

Ainsi, on peut se demander à juste titre si l'accessibilité aux études est la même pour les francophones et pour les non-francophones. Poser cette question revient en quelque sorte à s'interroger sur la fonction du système scolaire: contribue-t-il au maintien, à l'intensification ou au contraire au nivellement des différences entre francophones et non-francophones? Quel est, par le fait même, son apport dans le processus d'amélioration du statut de la langue française? D'où l'interrogation fondamentale qui est à l'origine du présent travail: DANS QUELLE MESURE LE SYSTÈME SCOLAIRE CONTRIBUE-T-IL, DANS SA FONCTION DE PRÉPARATION AU MONDE DU TRAVAIL, À LA CONSOLIDATION OU MÊME AU PROGRÈS DE LA FRANCISATION ET DE LA FRANCOPHONISATION DU MILIEU DE TRAVAIL QUÉBÉCOIS[2]?

Les cheminements des jeunes dans le système scolaire

La façon la plus appropriée d'apporter des éléments de réponse à cette question consisterait à analyser les cheminements effectifs des jeunes francophones, anglophones et allophones dans le

---

2. Il est bien certain que les dispositions de la Loi 101 réglementant l'accès à l'enseignement en anglais ne seront pas sans modifier l'organisation scolaire. Mais il ne s'agit pas pour nous d'étudier l'application ou les effets de la Charte de la langue française en milieu scolaire. Plutôt, nous nous intéressons à des traits plus permanents de la structure scolaire qui n'ont rien à voir avec la Loi 101 et qui pourraient contribuer, au-delà des dispositions de cette loi, à l'explication des différences entre francophones et non-francophones.

système scolaire québécois. De la sorte, on pourrait mettre en évidence les différences ou les similitudes entre ces groupes quant aux points de bifurcation stratégiques tout au long du cursus scolaire, quant à l'orientation dans les divers secteurs d'enseignement, réseaux, programmes, quant au niveau de scolarité atteint, etc. Dans la mesure où l'accès des individus aux occupations et au marché du travail en général est en partie conditionné par leur carrière scolaire, le recours à une telle analyse permettrait de voir si, dans les faits, le système scolaire est autant accessible aux francophones qu'aux non-francophones, s'il offre des chances égales à ces groupes d'accéder aux études supérieures et, par conséquent, à des niveaux d'occupation comparables.

Langue maternelle, langue d'enseignement

Il est à noter qu'aucune étude de ce genre n'a été effectuée jusqu'ici en fonction de la langue maternelle. Nous disposons néanmoins de certaines informations pertinentes sur le sujet - grâce surtout aux travaux du groupe de recherche A.S.O.P.E. - par le biais de l'étude des cheminements dans les écoles françaises et dans les écoles anglaises du Québec.

Les analyses qui ont été faites des cheminements des jeunes dans les écoles françaises peuvent nous donner une image assez fidèle des cheminements des jeunes francophones, puisque le secteur d'enseignement français recrute une clientèle à 98% francophone, la très grande majorité des francophones y étant inscrits. Par contre, il en va tout autrement des cheminements dans le secteur anglais car ceux-ci ne correspondent pas à proprement parler aux cheminements des jeunes anglophones. Bien que ceux-ci y soient majoritaires, on ne peut pas dire de la population étudiante de ce secteur qu'elle est homogène, comme l'est celle du secteur français. En 1978-1979 par exemple, les

écoles anglaises de niveau secondaire comptaient 12,0% de francophones, 64,1% d'anglophones et 23,9% d'allophones[3].

Conséquemment, il est bien clair que les résultats des différentes études effectuées en la matière ne peuvent apporter de réponses définitives à nos interrogations, surtout en ce qui a trait aux cheminements scolaires des anglophones et des allophones. Pour ce faire, des analyses en fonction de la langue maternelle devront être effectuées, analyses où la langue d'enseignement ne serait pas considérée comme un objet de recherche en soi, mais plutôt comme un facteur structurel d'analyse, comme une variable organisationnelle.

Objectifs du présent travail

Au préalable, il nous semble opportun de faire le point sur ce que révèlent les études réalisées dans le cadre du projet A.S.O.P.E. et qui ont été menées jusqu'ici en fonction de la langue d'enseignement. Ce travail de synthèse permettra ainsi une première prise de contact avec la réalité des cheminements scolaires dans l'école québécoise. Également, ce travail devrait faciliter la formulation d'hypothèses de recherche plus précises en ce qui concerne les études qui pourraient être enteprises, lesquelles considéreraient cette fois la langue maternelle plutôt que la langue d'enseignement ou, à tout le moins, tiendraient compte des deux. On sera alors mieux en mesure d'évaluer l'apport du système scolaire dans le processus d'amélioration du statut de la langue française dans le domaine du travail.

---

3. Claude St-Germain, La situation linguistique dans les commissions scolaires du Québec de 1976-77 à 1979-80, Conseil de la langue française, Notes et documents no. 6, 1981, p. 10.

2. Présentation du projet A.S.O.P.E.

Données utilisées dans cette synthèse

Précisons dès maintenant que les résultats de recherches qui sont colligés dans le présent rapport et qui servent à comparer les cheminements des jeunes dans les écoles françaises et dans les écoles anglaises, sont tirés exclusivement des travaux de chercheurs et d'étudiants ayant utilisé les données recueillies dans le cadre de la recherche A.S.O.P.E. (aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants) menée au Québec au cours de la dernière décennie[4].

Le projet A.S.O.P.E. ...

Le projet A.S.O.P.E., par son caractère longitudinal, par la taille imposante de son échantillon et par le nombre considérable de variables étudiées demeure, à notre avis, la seule enquête québécoise permettant d'appréhender dans sa totalité la réalité scolaire du début du cours secondaire jusqu'au 2e cycle d'études universitaires et cela, tant dans les écoles françaises que dans les écoles anglaises, tant en milieu rural qu'en milieu urbain. Dans les pages qui suivent, nous décrivons brièvement ce projet à partir de ses objectifs, de ses champs d'observation, de sa population à l'étude et de son aspect longitudinal.

ses objectifs ...

Entreprise en 1970 par une équipe de sociologues de l'Université Laval et de l'Université de Montréal, dirigée conjointement

---

4. Une présentation très détaillée de cette enquête est faite dans Pierre W. Bélanger, Guy Rocher et al., Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VII, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

par Pierre W. Bélanger et par Guy Rocher, l'enquête A.S.O.P.E. s'inscrit dans une perspective d'utilité sociale de la recherche sociologique[5]. Essentiellement, les auteurs de ce projet se proposaient de faire l'évaluation et la critique de certains aspects de la réforme scolaire des années 60 au point de vue, notamment, de la démocratisation de l'enseignement, de l'influence de l'école sur les jeunes et de l'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agissait donc, d'une part, d'évaluer l'écart entre les politiques officielles et les phénomènes qui peuvent être observés concrètement une fois que ces politiques ont été mises de l'avant et que des mécanismes ont été mis en oeuvre en vue de la réalisation de celles-ci. D'autre part, il s'agissait de faire la critique des objectifs mêmes qui étaient visés par les différentes politiques et de leur pertinence sociale.

Concurremment, un troisième objectif était visé. Puisque toute tâche d'évaluation ou de critique suppose une connaissance objective des phénomènes qu'on se propose d'étudier, il s'avérait nécessaire de recueillir les informations de base qui apporteraient cette connaissance descriptive de la réalité scolaire et sociale québécoise.

ses champs d'observations ...

La perspective théorique dans laquelle s'inscrit la recherche A.S.O.P.E., soit celle de la sociologie de l'action, explique le choix des données empiriques (et leur nombre considérable). Ainsi, la sociologie de l'action pose que les actions ne résultent pas d'un pur déterminisme, pas plus qu'elles ne sont le simple reflet des structures existantes:

> Le principe de base de la théorie de l'action, c'est que les facteurs structurels n'agissent pas d'eux-mêmes et n'ont pas en

---

5. Cf. Robert Bédard, "Pertinence et utilité sociales de la recherche A.S.O.P.E.", in Bélanger, Rocher et al. op.cit., pp. 87-161.

> eux-mêmes une vertu explicative totale. Les facteurs structurels ont une capacité d'explication limitée, qui doit être complétée par une analyse de l'action des acteurs en situation. Cette dernière consiste essentiellement à rechercher la manière dont les acteurs individuels et collectifs vivent une situation, reçoivent l'influence de facteurs environnants ou structurels et perçoivent le jeu des conflits autant que des harmonies qui les entourent[6].

Dans cette optique, l'analyse des phénomènes requiert une connaissance tant des acteurs eux-mêmes et du contexte dans lequel ils se situent, que de l'action de ces acteurs. C'est ainsi que dans le cadre du projet A.S.O.P.E., trois ordres de données ont été cueillies principalement, soit:

1° les processus de choix et les cheminements scolaires et professionnels;

2° l'univers culturel des jeunes;

3° les autres agents de l'éducation[7].

Tout d'abord, en vue de connaître les choix et les cheminements scolaires et professionnels, plusieurs facteurs ont été examinés. Ce sont, notamment, les orientations effectives des jeunes dans le système scolaire, leurs cheminements concrets aux niveaux secondaire, collégial et universitaire, les obstacles qu'ils rencontrent dans ce parcours, les problèmes de transition entre les divers niveaux

---

6. Pierre W. Bélanger, Guy Rocher et al, "Le projet de recherche A.S.O.P.E.", in Bélanger, Rocher et al., op. cit., p. 21.

7. Bédard, op. cit., p. 122.

d'enseignement, les abandons, les processus liés au choix d'une occupation, les réorientations, la réalisation effective des choix, le passage de l'école au travail, les premières expériences de travail, le retour aux études, etc.

En ce qui concerne l'univers culturel des jeunes, la recherche A.S.O.P.E. a exploré, entre autres, les valeurs, les attitudes, les perceptions et les aspirations que les jeunes entretiennent face à l'école ou face au travail, leurs attitudes sociopolitiques, leurs attitudes vis-à-vis des changements à venir au Québec et de l'avenir en général, le sens qu'ils accordent à leurs orientations et à leurs comportements, etc.

Enfin, au chapitre des autres agents d'éducation, les auteurs d'A.S.O.P.E. se sont intéressés aux parents, aux enseignants et aux directeurs d'école. Les informations recueillies auprès de ces intervenants ont porté sur leurs valeurs et leurs perceptions relatives à l'école ou au travail, sur l'évaluation qu'ils font du contexte sociopolitique, sur la perception qu'ils ont des jeunes et de leurs valeurs, sur leurs attentes à l'endroit de ces derniers, etc. Également, on a cherché à mieux connaître la structure du milieu familial et du milieu scolaire, le type d'éducation dispensée par les parents, etc.

Les données utilisées dans la présente synthèse ne recouvrent donc qu'une portion de l'ensemble des champs d'observation du projet A.S.O.P.E.

Son échantillon ...

Pour mener à bien cette enquête, un échantillon aléatoire stratifié en fonction de la langue d'enseignement, du niveau scolaire et de la taille des écoles a d'abord été constitué. Au total, plus de

20 000 jeunes des écoles secondaires et des cégeps ont ainsi été sélectionnés, de même qu'un certain nombre de parents et d'enseignants; on a également interrogé les directeurs des écoles sélectionnées. Selon le niveau scolaire auquel se situaient les étudiants lors de la première cueillette de données, soit au printemps 1972 (temps 1 de l'enquête), quatre cohortes ont été définies:

- cohorte I : première année du secondaire
- cohorte II : troisième année du secondaire
- cohorte III : cinquième année du secondaire
- cohorte IV : deuxième année du collégial

sa perspective longitudinale...

Par la suite, soit chaque année à partir de 1973 et cela jusqu'en 1977, certains sous-échantillons d'étudiants de ces diverses cohortes ont été réinterrogés (temps 2 à temps 6 de l'enquête). Des groupes d'étudiants ont donc pu être suivis

1° à travers tout le cours secondaire jusqu'au passage au collégial,

2° à partir de la fin des études secondaires jusqu'à l'entrée à l'université et,

3° à partir de la deuxième année d'études collégiales jusqu'au deuxième cycle d'études universitaires.

De plus, dans chacune de ces cohortes, les groupes de jeunes qui à un moment ou l'autre quittaient l'école étaient suivis sur le marché du travail. Le schéma 1 présente en détail le plan de cueillette des données, ainsi que le nombre de répondants à chacune des cueillettes.

Une enquête à caractère longitudinal soulève toujours de nombreux problèmes liés à la représentativité de l'échantillon. En effet, en plus de s'assurer de la représentativité de l'échantillon de départ par rapport à la population totale, il faut également vérifier la représentativité de l'échantillon rejoint à chaque nouvelle cueillette par rapport à l'échantillon de départ. Autrement dit, il faut chaque fois se demander si les sujets qu'on n'a pas réussi à rejoindre diffèrent significativement de ceux qu'on a rejoints.

En ce qui concerne le projet A.S.O.P.E., les tests de validation faits dans les différents travaux à partir d'un certain nombre de variables laissent voir qu'effectivement les caractéristiques des sujets qui ont répondu à chaque nouvelle cueillette de données diffèrent légèrement de celles des sujets qui à un moment donné ont cessé de participer à l'enquête. Par exemple, l'estimation des biais à partir des variables origine sociale et réussite scolaire montre, dans le cas de la cohorte III, que:

> ... l'érosion de l'échantillon rend celui-ci de plus en plus sélectif. Ainsi, les informateurs sont d'origine sociale plus élevée que les "non-répondants", ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont relativement plus jeunes. Cependant, si les biais sont systématiques, ils ne dépassent pas, en général, des proportions telles qu'elles rendraient l'analyse longitudinale inapplicable[8].

De fait, comme le précise Massot, "ces biais ne peuvent que minimiser l'ampleur du phénomène de la reproduction sociale au niveau

---

8. Alain Massot, Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme: structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. V, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979, pp. 283-284.

Schéma 1
Plan de cueillette et nombre de répondants (projet A.S.O.P.E.)

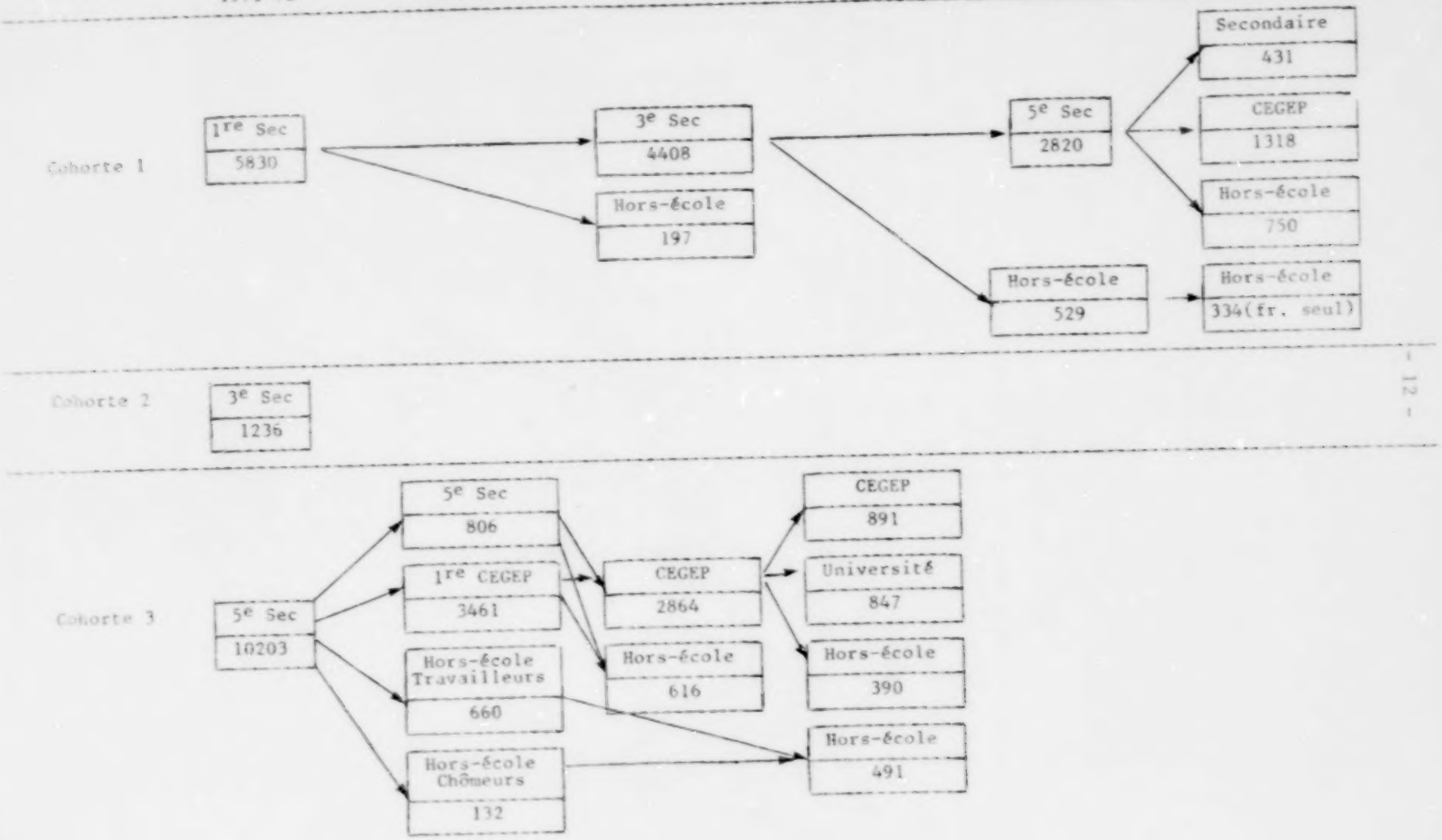
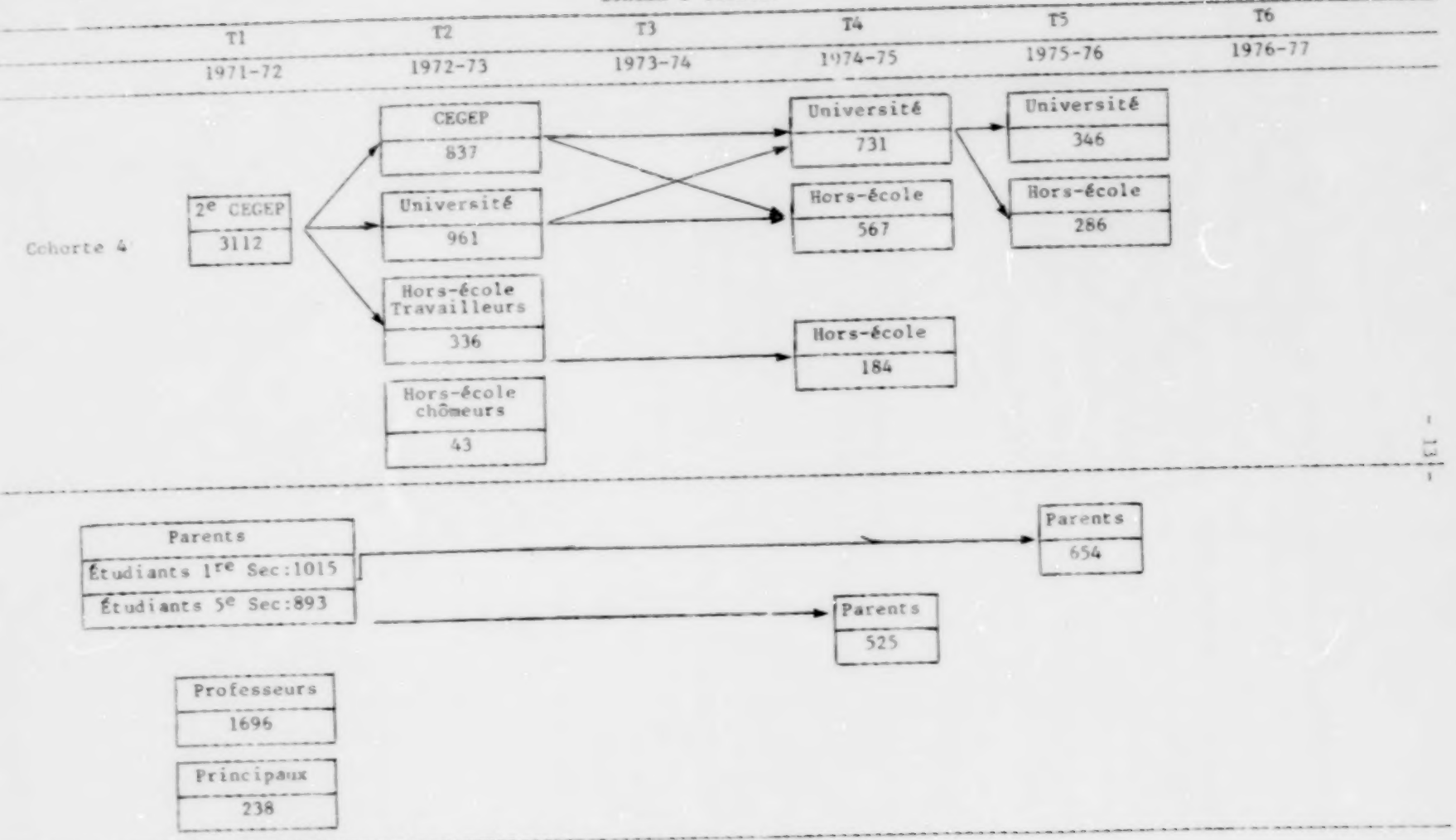


Schéma 1 (suite)



Source: Bélanger, Rocher et al., "Le projet A.S.O.P.E.", pp. 33-34.

de l'analyse" [9]. Que les phénomènes décrits ne soient pas toujours quantifiés avec la plus absolue précision ne tire cependant pas à conséquence, puisque le projet A.S.O.P.E. avait surtout le dessein d'analyser des processus, d'explorer des relations et non pas seulement d'estimer des paramètres des populations étudiées. Ainsi, en ce qui concerne les cheminements, la contribution d'A.S.O.P.E. se situe au niveau de la mise à jour des processus impliqués, de la description et de la compréhension de ceux-ci, beaucoup plus qu'au niveau de la précision des pourcentages.

3. Plan de la synthèse

C'est à partir de ce vaste corpus de données du projet A.S.O.P.E. que nous analysons les cheminements respectifs des jeunes dans le système scolaire québécois, selon qu'ils fréquentent l'école française ou l'école anglaise. Dans un premier chapitre, nous nous attarderons à la description des cheminements scolaires du début du cours secondaire jusqu'à l'université. Nous mettrons alors en évidence les similitudes et les différences observées entre ces groupes en ce qui a trait aux points de bifurcation majeurs à l'intérieur de cette section du cursus scolaire, de même qu'en ce qui a trait aux taux de passage d'un niveau scolaire à l'autre et à l'orientation des jeunes dans les divers types de formation offerts. Dans un deuxième chapitre, nous passerons en revue les explications apportées relativement aux différences rencontrées dans les cheminements scolaires en milieu francophone et en milieu anglophone. De plus, nous présenterons quelques conclusions très pertinentes d'études ayant porté uniquement sur l'analyse des cheminements scolaires des francophones dans

---

9. Ibid. On peut consulter aussi les tableaux statistiques des pages 286, 292, 294 de ce document d'Alain Massot.

le but d'apporter, sous forme d'hypothèses cette fois, quelques éléments explicatifs additionnels.

Au terme de cette synthèse, et cela constituera le volet principal de la conclusion, les voies de recherche non exploitées en ce qui concerne la comparaison des cheminements scolaires en milieux francophone et anglophone, pourront être mises en évidence. De plus, nous serons alors en mesure de proposer les orientations relatives à l'analyse des cheminements scolaires sous l'angle cette fois de la langue maternelle plutôt que de la langue d'enseignement.

Mentionnons enfin qu'en présentant cette synthèse des données d'A.S.O.P.E. sur les cheminements scolaires, nous sommes conscients de ne couvrir qu'un seul des nombreux thèmes abordés dans cette recherche et de ne pas faire ressortir, par conséquent, toute la richesse et l'étendue des matériaux recueillis et des travaux effectués à partir de l'ensemble de ces données[10].

---

10. Les nombreuses études publiées dans la série "Les Cahiers d'A.S.O.P.E.", de même que les articles, rapports, communications, thèses de doctorat, thèses et essais de maîtrise préparés à partir des données d'A.S.O.P.E., attestent la grande diversité des intérêts et des perspectives de recherche. Pour un survol de l'ensemble de cette production, on se référera à Bélanger, Rocher et al., Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations.

Chapitre I

DESCRIPTION DES CHEMINEMENTS SCOLAIRES DANS LES SECTEURS FRANÇAIS ET ANGLAIS

Le cheminement: une suite de points de bifurcation

Le cheminement dans le système scolaire peut être appréhendé de façon linéaire, c'est-à-dire comme la simple addition des années de scolarité. Une approche plus dynamique et à laquelle nous souscrivons d'ailleurs entièrement, consiste à considérer le parcours scolaire comme une suite de points de bifurcation plus ou moins stratégiques où des décisions doivent être prises[11]. Une telle approche a le mérite de rendre compte plus adéquatement de la complexité du système scolaire et de faire ressortir les différences dans les cheminements aux points précis où celles-ci se forment. Massot donne un aperçu très juste de ce type de structure:

> La plupart des systèmes scolaires des pays industrialisés sont structurés en secteurs, filières, voies, réseaux, cycles dont l'articulation très complexe fait qu'ils ressemblent à de véritables labyrinthes organisationnels avec des points de bifurcation, des points de non-retour, avec des sens uniques, des impasses, des bretelles de raccordement ou de rattrapage[12].

À chacune des étapes qu'il franchit dans ce parcours, l'étudiant (ou ses parents) procède à des choix: doit-il accéder à un "palier" supérieur (niveau collégial, universitaire, par exemple), s'orientera-t-il vers un programme de formation générale ou professionnelle, etc.? Ces choix ne se font cependant pas en dehors de toute contrainte, puisqu'ils s'inscrivent nécessairement dans un contexte social et scolaire donné. Dans cette perspective, on peut dire que les destins scolaires, comme les destins de vie, "se constituent par

---

11. Ce concept, développé par R. Boudon, est repris dans Massot, Cheminements scolaires...

12. Alain Massot, "Contre l'inégalité, pour une école inégalitaire", Magazine C.E.Q., (Automne 1981).

séquences décisionnelles intervenant dans des champs de possibles délimités[13].

Le secteur d'enseignement: une contrainte structurelle

Or, il se pourrait bien que ces champs de possibles ne soient pas les mêmes pour les francophones, les anglophones et les allophones. Compte tenu des analyses réalisées jusqu'ici, ce que nous pouvons chercher à évaluer pour l'instant, c'est dans quelle mesure chacune de ces décisions peut différer selon qu'on considère les jeunes du secteur français ou ceux du secteur anglais. Ce qui revient à se demander dans quelle mesure la fréquentation de l'un ou de l'autre secteur d'enseignement contribue à délimiter le "champ des possibles" à l'intérieur duquel s'effectuent les choix et se structurent ce qu'on peut appeler le processus de décision scolaire. L'analyse du parcours scolaire des jeunes de chaque cohorte de l'échantillon d'A.S.O.P.E. devrait permettre d'y voir un peu plus clair.

Dans un premier temps, il sera fait état des données concernant les cheminements de la première année du secondaire à la première année du collégial (cohorte I); dans un deuxième temps, les cheminements de la cinquième année du secondaire à l'université ou à la troisième année du collégial seront décrits (cohorte III); enfin, dans un troisième temps, les quelques données déjà analysées relativement aux cheminements de la deuxième année du collégial au deuxième cycle d'études universitaires seront présentées (cohorte IV).

---

13. Alain Massot, "Destins scolaires du secondaire V à l'université dans les secteurs anglophone et francophohe du Québec", in Bélanger, Pierre W. et al., Les jeunes et la réforme scolaire, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XIII, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981, p. 75.

1. Les cheminements à travers l'école secondaire

En ce qui concerne la cohorte de jeunes inscrits dans la première année du secondaire en 1971-1972 et qui ont été suivis jusqu'en 1976-1977 (cohorte 1), le parcours scolaire comme tel a été peu exploré. Tout au plus dispose-t-on de données très sommaires et qui ne portent que sur la situation dans les écoles françaises. Mentionnons par ailleurs que l'étude de cette cohorte ne permet pas seulement de comparer les cheminements à travers l'école secondaire, comme l'indique le titre de cette section, mais permet en plus de suivre les jeunes jusqu'à leur entrée au cégep.

Dans les écoles françaises 45% des jeunes accèdent au CEGEP

Du côté de l'école française, 45% des jeunes[14] qui ont été rejoints par A.S.O.P.E. alors qu'ils étaient dans la première année du secondaire ont poursuivi leurs études jusqu'au cégep, tandis que 20%

---

14. Il ne nous est pas possible de comparer ces chiffres avec les statistiques du M.E.Q. puisque la proportion d'étudiants de la première année du secondaire qui se rendent jusqu'au cégep n'y est pas compilée comme telle. Nous disposons toutefois de données qui ne tiennent pas compte des abandons à l'intérieur du cours secondaire et qui évaluent la proportion d'étudiants de la cinquième année du secondaire qui accèdent au cégep l'année suivante. Desmond Dufour et Jacques Lavigne, ont estimé ce taux de passage à 42,7% en 1976-1977 pour l'ensemble du système scolaire. Desmond Dufour et Jacques Lavigne, Le passage du secondaire au collégial, une mesure du phénomène selon les territoires des commissions scolaires de 1975 à 1980, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'éducation, décembre 1981, p. 22.

ont quitté l'école avant l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires[15].

Quant ces abandons se sont-ils produits? Ont-ils touché davantage les jeunes du secteur professionnel ou ceux du secteur général? Dans quelle proportion les jeunes ont-ils bifurqué vers les programmes de formation professionnelle à l'intérieur du cours secondaire? Dans quelle proportion les jeunes qui ont accédé au cégep se sont-ils orientés vers les programmes de formation professionnelle? Voilà autant d'aspects qu'il y aurait lieu d'explorer en vue de compléter la description des cheminements des jeunes de cette cohorte.

C'est dans les écoles françaises que les abandons en cours d'études secondaires sont les plus fréquents

Pour comparer la situation dans les écoles françaises et anglaises, il faut recourir à une analyse faite par Roberge au niveau de l'ensemble des cohortes et portant sur tous les jeunes qui à un moment ou à l'autre quittent l'école. On remarquera, de plus, que Roberge ne met pas l'accent sur le passage entre les divers paliers d'enseignement, mais plutôt sur le diplôme détenu par les jeunes lorsqu'ils sortent du système scolaire. D'après les données ainsi colligées, il semble que la proportion de jeunes n'ayant pas même obtenu de diplôme de fin d'études secondaires avant de rejoindre le marché du travail

---

15. Dominique Morissette, Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme du béhaviorisme social, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XVI, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981, p. 122. Ces chiffres, d'après Morissette, présentent un taux d'abandon scolaire légèrement inférieur au taux réel, cette faible distorsion résultant de "l'épuration de la cohorte au fur et à mesure que l'étude longitudinale se poursuit" (p. 121). Les pertes les plus nombreuses se situent en effet là où le risque d'abandon scolaire est le plus élevé, c'est-à-dire parmi ceux de la strate sociale la moins favorisée et parmi ceux dont la réussite scolaire est faible.

soit plus forte en milieu francophone (24,2%) qu'en milieu anglophone (18,3%)[16].

Ces résultats sont très partiels

Il faut bien comprendre, par ailleurs, que les destins scolaires qui se jouent dans cette portion du cursus scolaire ne se résument pas en la poursuite ou non-poursuite des études, avec ou sans diplôme dans le deuxième cas. D'autres facteurs contribuent à façonner ces destins, lesquels pourraient d'ailleurs générer d'autres différences entre les secteurs d'enseignement et, de la sorte, entre francophones et non-francophones. Ces facteurs sont, notamment:

- la valeur du diplôme détenu par ceux qui quittent l'école dès la fin du cours secondaire. Il semble en effet qu'un diplôme d'études générales et un diplôme d'études professionnelles ne soient pas d'égale valeur sur le marché du travail;

---

16. Pierre Roberge, Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol.IV, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979, p. 15. On notera que le pourcentage de 24,2% suggéré comme taux de non-diplômés dans les écoles françaises diffère passablement de celui de 35% présenté par Morissette. Il faut cependant émettre plusieurs réserves - ce que l'auteur propose d'ailleurs lui-même - quant à la représentativité de la population étudiée par Roberge. Celle-ci étant constituée de sous-échantillons de jeunes travailleurs, eux-mêmes tirés de trois cohortes différentes (cohortes I, III et IV) et de cinq temps différents de l'étude longitudinale (du temps 2 au temps 6 inclusivement), tout test de représentativité devient pour ainsi dire irréalisable. À notre avis la distorision la plus importante provient de la sous-représentation, au départ, des étudiants de niveau secondaire, laquelle entraîne une sous-estimation de la proportion de jeunes qui abandonnent leurs études avant d'avoir complété le cours secondaire. En conséquence, les proportions auxquelles arrive Morissette nous semblent plus fiables et donc plus près de la réalité que celles présentées par Roberge. Toutefois, nous ne croyons pas que ces biais affectent de manière appréciable l'écart comme tel qui est observé entre les écoles françaises et les écoles anglaises à ce sujet.

- l'orientation choisie (programme d'études générales ou professionnelles) par ceux qui entrent au cégep. De cette orientation dépendront 1° la valeur du diplôme d'études collégiales sur le marché du travail et 2° les possibilités d'accès aux études universitaires;

- l'impact du statut socio-économique d'origine, de la réussite scolaire et de l'orientation après la troisième année du secondaire (cours général ou professionnel) sur les choix effectués.

L'étude systématique des cheminements des jeunes de cette cohorte reste donc à faire. Par contre, l'étude des cheminements des jeunes d'une autre cohorte, soit la cohorte III (de la cinquième année du secondaire à l'université) où il est égalemet possible de saisir le passage du secondaire au collégial, permet de cerner une partie de ces réalités. Mais une fois de plus, la comparaison est établie en fonction de la langue d'enseignement et non pas en fonction de la langue maternelle.

2. Les cheminements de la cinquième année du secondaire jusqu'à l'université

L'analyse de la cohorte III est d'un haut intérêt

La quasi-totalité des données comparatives du cheminement scolaire dans l'école française et dans l'école anglaise provient des analyses effectuées par Alain Massot, à partir de la cohorte III. La portion du cursus scolaire au sujet de laquelle nous disposons du plus grand nombre d'informations est donc celle comprise entre la cinquième année du secondaire et l'entrée à l'université, inclusivement. Cette analyse, on le voit, est d'un haut intérêt puisqu'elle touche à trois niveaux de la structure scolaire: le secondaire, le collégial, l'université et qu'elle s'étend à deux réseaux aux niveaux secondaire et collégial: les programmes de formation générale et ceux de formation

professionnelle. Si on ajoute à cela les changements d'orientation possibles, on se retrouve avec une mosaïque passablement complexe des cheminements scolaires de la cinquième année du secondaire à l'université. Les shémas 2 et 3 présentent, respectivement pour le secteur français et pour le secteur anglais, un aperçu des divers cheminements des étudiants.

Le cours secondaire professionnel est plus répandu dans le secteur français

Une première différence apparaît entre les deux secteurs d'enseignement, avant même que soient considérés les choix effectués à partir de la cinquième année du secondaire. Dès ce point du cursus scolaire, on note en effet que l'orientation des étudiants diffère fortement selon le secteur fréquenté: dans le secteur français, les jeunes sont inscrits beaucoup plus massivement dans la cinquième année du secondaire professionnel, comparativement à ceux du secteur anglais[17].

Les chances d'accès au CEGEP sont meilleures dans le secteur anglais

Cette différence n'est pas sans répercussion sur les probabilités d'accès aux études collégiales l'année suivante. Globalement, les jeunes du secteur anglais entrent au cégep en proportion 1,4 fois

---

17. Il est très difficile de connaître de façon précise la répartition réelle de l'ensemble des étudiants de la cinquième année du secondaire dans les réseaux général et professionnel en 1971-1972. En outre, les statistiques sont présentées en fonction de la langue maternelle, tandis que celles d'A.S.O.P.E. sont distribuées en fonction de la langue d'enseignement. Toutefois, des calculs d'hypothèses d'évolution de cohortes où l'on fait varier de 5% la répartition général/professionnel ne révèlent que très peu de modifications dans l'ensemble du processus longitudinal.

    À tite d'exemple, pour une cohorte qui serait composée de 64% d'étudiants de la cinquième année du secondaire général, secteur français (pourcentage que d'aucuns estiment plus fidèle à la réalité que le 59% de l'échantillon d'A.S.O.P.E.), le nombre de ceux qui se rendent à l'université ne dépasserait que de 1,05% le nombre qui apparaît dans le schéma 2 (soit 15,33% au lieu de 14,28%).

plus élevée que ceux du secteur français (5785 + 720/2451 + 2070). À y regarder de plus près, on constate que cet écart entre les groupes francophone et anglophone résulte de deux phénomènes. Premièrement, l'entrée au CEGEP est beaucoup plus probable lorsqu'on termine le cours secondaire dans un programme de formation générale plutôt que dans un programme de formation professionnelle. Le secondaire général étant beaucoup plus développé dans le secteur anglophone, les chances d'accès au CEGEP n'en sont que meilleures pour ceux qui fréquentent ce secteur plutôt que le secteur français. Deuxièmement, cette différence tient au taux de survie des étudiants du réseau professionnel et non à celui des étudiants du réseau général. En effet, le passage au CEGEP à partir de la cinquième année du secondaire professionnel, bien qu'il soit beaucoup moins répandu que ce n'est le cas à partir de la cinquième année du secondaire général, demeure deux fois plus fréquent dans le secteur anglais (27%) que dans le secteur français (11%).

Même probabilité de passage de la cinquième année au secondaire général au collégial dans les deux secteurs

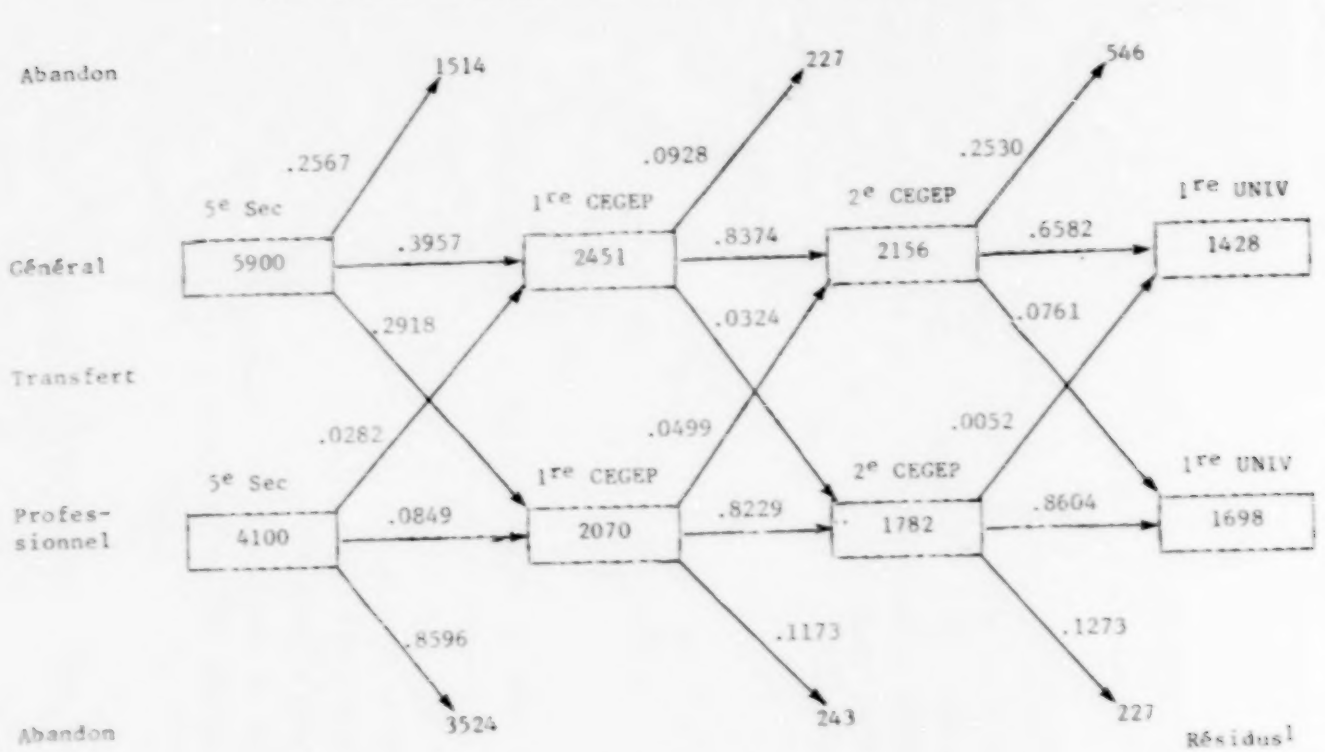
Par contre, si l'on tient compte uniquement des étudiants inscrits en cinquième année du secondaire général, on observe une similitude dans les choix effectués. Autant en milieu francophone qu'en milieu anglophone, le "taux de survie" dans le système scolaire des étudiants qui terminent des études secondaires générales est de 70%.

Le rapport CEGEP général/professionnel diffère fortement dans les deux secteurs

La similitude entre les deux groupes s'arrête cependant à cette constatation quantitative. Qualitativement, les choix effectués diffèrent: dans le secteur anglais, 90% des étudiants qui accèdent au CEGEP après la cinquième année du secondaire général s'orientent vers les études générales; dans le secteur français, cette proportion baisse à 60%. Quant aux étudiants de la cinquième année du secondaire professionnel qui survivent, ils s'orientent, dans le secteur anglais, à 80% vers le cégep général et, dans le secteur français, à seulement 25% vers le cégep général.

Schéma 2

Évolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français,
(sur la base de 10 000 effectifs dans la cinquième année du secondaire)

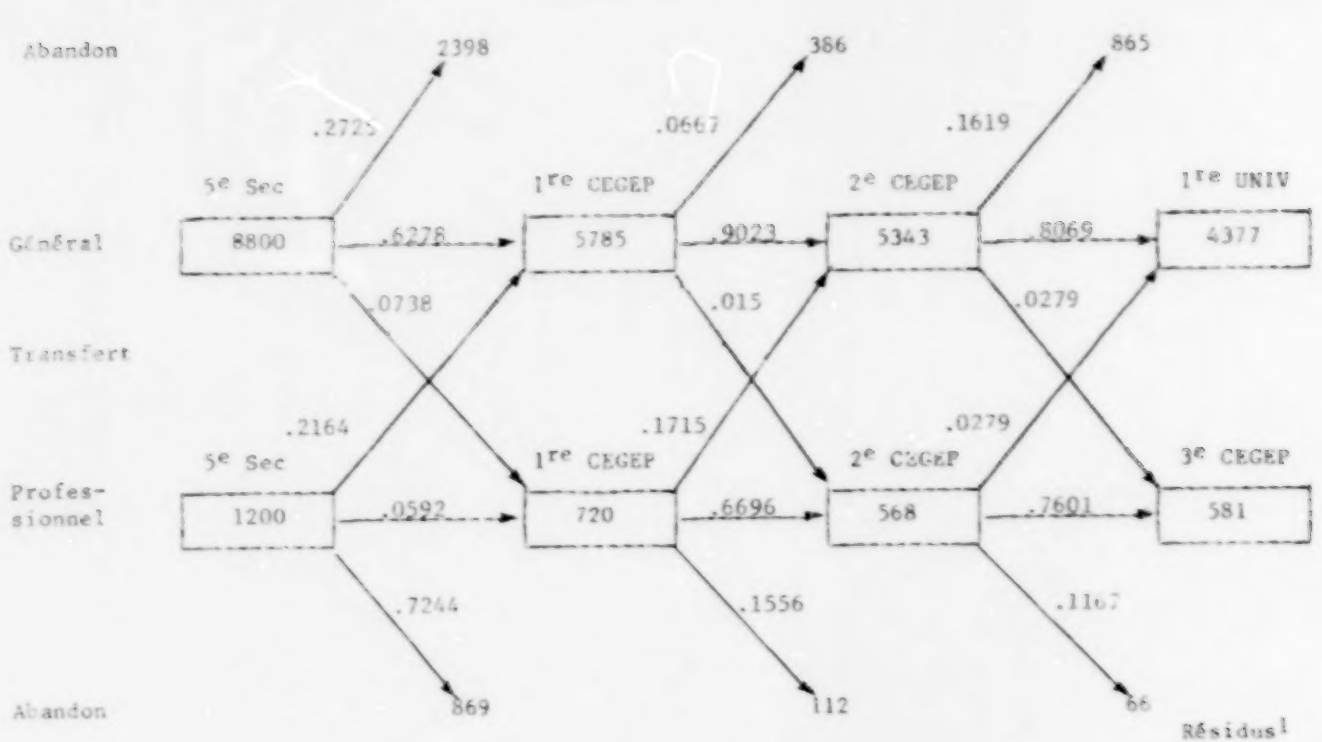


Source: Massot, Cheminements scolaires..., p. 118.

1. Sont considérés comme "résidus" les étudiants stationnaires à un même niveau scolaire pendant trois années consécutives.

Schéma 3

Évolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur anglais
(sur la base de 10 000 effectifs dans la cinquième année du secondaire)



Source: Massot, Cheminements scolaires..., p. 123.

1. Cf. note page 27.

Si on regarde globalement le rapport CEGEP général/professionnel, on peut conclure que "le secteur anglais n'offre pratiquement pas de choix d'orientation générale/professionnelle au CEGEP. Dans la première année du collégial, le réseau général représente 90% des effectifs du secteur anglais et seulement 55% dans le secteur français[18]".

En bref...

En termes d'accessibilité aux études postsecondaires, on peut résumer comme suit la situation, à ce stade de l'analyse:

... à partir de la cinquième année du secondaire général

1) Pour un étudiant qui termine des études secondaires générales, il y a une même probabilité d'accès aux études collégiales dans les deux secteurs d'enseignement. On peut néanmoins conclure que déjà à ce point, la fréquentation du secteur français désavantage les étudiants dans la mesure où ceux-ci se dirigent vers des études professionnelles terminales beaucoup plus fréquemment que ne le font les étudiants du secteur anglais.

... à partir de la cinquième année du secondaire professionnel

2) Pour un étudiant qui termine des études secondaires professionnelles, les inégalités sont beaucoup plus marquées. Celles-ci se situent à deux niveaux:

a) la probabilité d'accéder au CEGEP est beaucoup plus faible dans le secteur français que dans le secteur anglais;

b) ceux du secteur français qui accèdent néanmoins au CEGEP s'orientent surtout dans des voies terminales, c'est-à-dire dans des programmes de formation professionnelle, tandis que ceux du secteur anglais s'orientent surtout vers les programmes de formation générale, lesquels, on le sait , débouchent sur les études universitaires.

---

18. Massot, Cheminements scolaires..., p. 119.

Les chances d'accès à l'université sont meilleures dans le secteur anglais

Au CEGEP, les probabilités de survie demeurent élevées, tant dans le secteur français que dans le secteur anglais. Par contre, l'accès aux études universitaires place une fois de plus les étudiants du secteur anglais dans une position plus enviable que celle des étudiants du secteur français. D'une part, pour les jeunes qui terminent leurs études collégiales dans le réseau général, les probabilités d'entrer à l'université sont de 66% dans le secteur français contre 81% dans le secteur anglais. D'autre part, pour les étudiants inscrits dans un programme de formation professionnelle au secteur anglais, il est possible d'accéder à l'université, ce que font effectivement 12% de ces étudiants. Une telle alternative ne se présente pas dans le secteur français; lesdits étudiants entreprennent pour la plupart une troisième année d'études collégiales professionnelles.

Les transferts entre le général et le professionnel

L'étude des changements d'orientation des étudiants, c'est-à-dire des transferts entre le général et le professionnel, fournit des informations additionnelles sur l'influence de ces réseaux. Selon Massot:

> L'orientation est déterminante sur les destins de vie:
>
> 1) parce qu'il existe une hiérarchie intersectorielle en termes de recrutement, de cheminements scolaires et de débouchés;
>
> 2) parce que les transferts sont interdits, ou s'il y en a, ils sont en sens unique, c'est-à-dire du général au professionnel[19].

Nous verrons toutefois que ces remarques concernent plus encore le secteur français que le secteur anglais. Le tableau 1 présente, pour chaque niveau scolaire, les types de transferts opérés par les étudiants.

---

19. Ibid., p. 110.

Tableau I

Changements d'orientation, cohorte III, selon le niveau et le secteur 1971-1975

	Transferts G ⟶ P		Transferts P ⟶ G	
	Secteur		Secteur	
Niveau	Français	Anglais	Français	Anglais
5e Sec	.2918	.0738	.0282	.2164
1re CEGEP	.0324	.0150	.0499	.1715
2e CEGEP	.0761	.0279	.0052	.1167

Source: Massot, Cheminements scolaires ..., p. 114.

Des transferts de nature différente dans le secteur français et dans le secteur anglais

Dans le secteur français, les changements d'orientation sont surtout visibles lors du passage du cours secondaire au cours collégial et ils se font pour la plupart dans le sens général ⟶ professionnel. À l'inverse, dans le secteur anglais, les transferts se font principalement dans le sens professionnel ⟶ général et ils se produisent quel que soit le niveau scolaire considéré, leur fréquence diminuant toutefois au fur et à mesure que les étudiants atteignent des niveaux supérieurs.

Dans le secteur français: éliminer; dans le secteur anglais: récupérer

Les conclusions de Massot à ce sujet nous semblent des plus pertinentes:

> Les changements d'orientation général⟶ professionnel, qui constituent en quelque sorte une voie de garage, sont toujours supérieurs dans le secteur français par rapport au secteur anglais. Et les changements d'orientation professionnel ⟶ général, qui constituent une voie de rattrapage, sont toujours supérieurs dans le secteur anglais

par rapport au secteur français. Les transferts dans le secteur français contribuent donc à l'érosion du réseau général, le réseau "enrichi"; et dans le secteur anglais, ils permettent une récupération des effectifs scolarisés dans le réseau professionnel[20].

Les champs de spécialisation au CEGEP: certaines différences entre les deux secteurs

Par ailleurs, le recours aux données recueillies auprès des étudiants inscrits dans la deuxième année du collégial en 1971-1972 (cohorte IV) permet d'avoir un aperçu des champs de spécialisation au niveau collégial. On y remarque, une fois de plus, certains écarts entre le secteur français et le secteur anglais. Ainsi, des "concentrations" telles que les sciences humaines, les sciences sociales et l'éducation seraient un peu plus populaires dans le secteur anglais que dans le secteur français. Par contre, les champs de spécialisation tels que les sciences de la santé et les sciences appliquées seraient un peu plus populaires en milieu francophone qu'en milieu anglophone. On notera toutefois que ces différences ne sont pas très considérables (tableau 2). En outre, pour évaluer la portée de ces différences, il faudrait, d'une part, considérer les probabilités d'accès aux études universitaires en fonction des "concentrations" au niveau collégial et, d'autre part, comparer la situation de ces jeunes lorsqu'ils rejoignent le marché du travail.

---

20. Ibid., p. 112.

Tableau 2

Champs de spécialisation dans la deuxième année du collégial selon le secteur, cohorte IV 1971-1972

Champs de spécialisation	secteur français	secteur anglais
1. techniques de la santé	15,8	13,0
2. techniques physiques	8,6	9,9
3. techniques humaines	3,2	3,4
4. techniques administratives	8,7	8,1
5. sciences humaines	14,1	19,5
6. sciences de la santé	7,5	3,0
7. éducation	4,5	7,5
8. sciences appliquées	7,6	3,1
9. sciences pures	9,1	8,4
10. sciences sociales	8,4	12,2
11. droit	6,2	3,4
12. sciences de l'administration	6,5	8,5
	n:2246	n:706

D'après Paul Béland, Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1974, p. 53.

L'évolution d'ensemble de la cohorte

L'analyse des cheminements pour la portion du cursus scolaire comprise ente la cinquième année du secondaire et l'entrée à l'université ou dans la troisième année du collégial, a permis de mettre en lumière plusieurs traits distinctifs des carrières scolaires selon le secteur d'enseignement fréquenté. Considérant dans son ensemble l'évolution de la cohorte d'étudiants de la cinquième année du secondaire étudiée par Massot, on peut dégager les faits qui suivent.

Au regard du cheminement global, il ressort qu'à partir de la cinquième année du secondaire, l'accès aux études universitaires

est trois fois plus fréquent dans le secteur anglais que dans le secteur français[21]. On peut comparer comme suit la situation des étudiants qui étaient inscrits dans la cinquième année du secondaire en 1971-1972:

	secteur français	secteur anglais
.sont sortis du système scolaire avant d'atteindre l'université ou la 3e année du collégial	63%	47%
.sont entrés à l'université	14%	44%
.sont entrés dans la 3e année du collégial (professionnel)	17%	6%[22]

Au regard des points de bifurcation stratégiques, d'autres différences se profilent. Nous faisons ici une large place aux conclusions de Massot. Comme l'explique ce dernier, "de cette vision

---

21. Vu la possibilité d'une surestimation des étudiants de la cinquième année du secondaire professionnel dans l'échantillon tiré des écoles françaises, laquelle contribuerait à grossir les écarts entre les secteurs français et anglais, nous pourrions peut-être, plus prudemment, avancer que l'accès aux études universitaires à partir de la cinquième année du secondaire est de 2,7 à 2,8 fois plus fréquent dans le secteur anglais que dans le secteur français. Ces chiffres ont été obtenus en modifiant la répartition des étudiants entre le secteur général et le secteur professionnel, de 59% à 64% pour l'un et de 41% à 36% pour l'autre.

22. Rappelons qu'il est possible que ces écarts soient en réalité un peu moins prononcés. De plus, les totaux des colonnes ne donnent pas 100%. Cela s'explique par la proportion d'étudiants stationnaires au même niveau sur trois temps consécutifs, soit 6% pour le secteur français et 3% pour le secteur anglais, lesquels n'ont pas été intégrés dans les calculs.

globale des cheminements scolaires entre la cinquième année du secondaire et l'université ou la troisième année du collégial, il en ressort des points de bifurcation prédéfinis dont l'importance stratégique est liée au réseau scolaire[23]". De façon schématique, on peut reproduire comme suit les principales conclusions de Massot à ce sujet:

Secteur français	Secteur anglais
. La cinquième année du secondaire professionnel constitue une classe terminale qui s'ouvre unilatéralement sur le marché du travail	. 22% des étudiants dans la cinquième année du secondaire professionnel rejoignent le CEGEP général, cheminement invisible dans le secteur français
. La cinquième année du secondaire général ne prédétermine pas l'orientation général vs professionnel au CEGEP	. La cinquième année du secondaire général prédétermine l'orientation générale au CEGEP dans une proportion de 63%
. L'accès au CEGEP général constitue la garantie restreinte d'un accès à l'université	L'accès au CEGEP général constitue une garantie d'accès à l'université dans 73% des cas

Commentant ces données, la Commission d'étude sur les universités conclut pour sa part que:

> Ces différences sont considérables. Elles illustrent, une fois de plus, le caractère tout à fait particulier de la minorité anglophone au Québec, pour qui l'attrait d'un programme professionnel de niveau collégial (comme de niveau secondaire d'ailleurs) s'estompe presque complètement au profit de l'accès à la formation

23. Massot, op. cit., p. 117.

universitaire. Elles témoignent aussi des possibilités d'amélioration qui s'offrent encore quant à l'accès à l'université...[24]".

3. Les cheminements à l'université

Les champs de spécialisation à l'université: certaines différences entre francophones et non-francophones

L'étude des cheminements de jeunes de la cohorte IV, lesquels ont été suivis de la deuxième année du collégial jusqu'au 2e cycle d'études universitaires, permettrait de compléter ce tableau. On pourrait ainsi:

1° avoir une opportunité additionnelle d'observer le passage du CEGEP à l'université (avant que la cohorte ait perdu un trop grand nombre d'effectifs),

2° savoir ce qui se passe au-delà des études collégiales professionnelles et

3° suivre la carrière universitaire des jeunes.

Ce travail reste à faire presque en entier. Nous disposons toutefois de quelques informations relatives à l'entrée à l'université et qui autorisent à penser que les différences entre le milieu francophone et le milieu anglophone se perpétuent même au niveau de la carrière universitaire, quoique de façon beaucoup moins nette. Ainsi, on observe des écarts en fonction de la langue maternelle lorsqu'on jette un coup d'oeil sur l'admission des étudiants dans les programmes d'études universitaires. Ces écarts ne sont toutefois pas marqués, il faut bien le dire. D'après les résultats d'une étude préparée par Roberge pour la Commission d'étude sur les universités (à partir des données d'A.S.O.P.E.), les non-francophones auraient tendance à s'orienter plus souvent que les francophones vers les lettres et sciences humaines, les sciences pures, de même que l'administration. À l'inverse, ils s'orienteraient moins souvent que ces derniers vers les "écoles professionnelles de type 1" (tableau 3). C'est d'ailleurs sur ce

---

24. Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Partie III; les étudiants à l'université, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, pp. 12-13.

point que les différences observées entre francophones et non-francophones au niveau de l'orientation de ceux-ci vers les divers programmes d'études universitaires apparaissent les plus marquées, (12,2% contre 21,2%).

Tableau 3

Programme d'études du premier choix au niveau universitaire selon la langue maternelle, cohorte III (1974-1975) et cohorte IV (1971-1972)

	Francophones	Non-francophones
Écoles professionnelles I (médecine, chirurgie dentaire, pharmacie, droit, théologie, architecture)	21,2	12,2
École professionnelles II (sciences infirmières, autres sciences de la santé, psychologie, service social, orientation, bibliothéconomie)	14,5	13,6
Éducation (éducation, éducation physique)	11,8	7,2
Administration (administration et commerce)	9,3	13,6
Sciences pures (biologie, biochimie, physique, chimie, mathématiques, etc.)	11,5	17,5
Sciences appliquées (génie civil, génie électrique, génie mécanique, géodésie, foresterie, sciences agricoles, etc.)	10,5	8,5
Lettres et sciences humaines (histoire, géographie, sociologie, économique, relations industrielles, sciences politiques, philosophie, lettres, arts, etc.)	21,2	27,4
Total:	100,0 (1167)	100,0 (485)

D'après Pierre Roberge, Les nouveaux: rapport d'une étude sur les nouveaux étudiants universitaires. Étude commandée par la Commission d'étude sur les universités, (document photocopié).

L'accès à certains programmes d'études seulement pose des problèmes

Les différences entre francophones et non-francophones se dessinent de façon beaucoup plus nette en ce qui concerne les possibilités d'admission à l'université des étudiants dans les "écoles professionnelles". Mais ces écarts ne sont ni à l'avantage des francophones ni à celui des non-francophones. En effet, la proportion d'étudiants admis dans les "écoles professionnelles de type 1" est plus élevée chez les francophones (64,0%) que chez les non-francophones (40,4%) et inversement, la proportion d'admis dans les "écoles professionnelles de type 2" est plus élevée chez les non-francophones (84,1%) que chez les francophones (64,7%). Pour le reste, il apparaît aussi facile aux uns qu'aux autres d'être admis dans les autres programmes d'études (tableau 4).

Tableau 4

Proportion d'étudiants admis à l'université dans le programme d'études de leur premier choix selon la langue maternelle, cohorte III (1974-1975) et cohorte IV (1971-1972)

	Francophones		Non-francophones	
Écoles professionnelles I[1]	64,0	(242)	40,4	(57)
Écoles professionnelles II	64,7	(167)	84,1	(63)
Éducation	83,1	(137)	88,6	(35)
Administration	95,3	(107)	91,9	(62)
Sciences pures	94,6	(130)	91,3	(80)
Sciences appliquées	95,0	(121)	94,9	(39)
Lettres, sciences humaines	90,4	(239)	94,5	(127)

D'après Roberge, Les nouveaux...

1. Cf. tableau 3.

Par ailleurs, une lecture verticale des pourcentages montre que pour un francophone, l'admission dans les "écoles professionnelles de type I et II" semble plus difficile que l'admission dans n'importe quel autre programme d'études. Pour un

non-francophone, par contre, seule l'admission dans les "écoles professionnelles de type I" apparaît plus difficile: le taux d'admission (1er choix) est évalué à seulement 40,4% alors qu'il varie de 84% à 95% dans les autres programmes d'études.

D'une part, donc, l'attrait des professions libérales (médecine, droit, etc.) est plus fort chez les francophones que chez les non-francophones. D'autre part, le taux d'admission dans ces programmes d'études demeure relativement faible, et cela, plus encore en milieu anglophone qu'en milieu francophone.

4. Conclusion

À partir des données recueillies par l'enquête A.S.O.P.E., un certain nombre d'analyses portant sur les cheminements scolaires dans les écoles françaises et dans les écoles anglaises du Québec ont été effectuées. De celles-ci, il se dégage beaucoup plus de dissemblances que de similitudes dans les parcours scolaires propres à chaque secteur d'enseignement. On peut conclure sans risque d'erreur à une certaine disparité entre francophones et non-francophones quant aux destins scolaires qui prennent forme du début du cours secondaire jusqu'à l'université, par l'intermédiaire du secteur fréquenté. Ainsi, à chacun des points de bifurcation stratégiques du cursus scolaire (obtention d'un diplôme d'études secondaires, entrée au CEGEP, entrée à l'université), la proportion de jeunes qui quittent le système scolaire est toujours plus élevée dans le secteur français que dans le secteur anglais. De plus, pour un même niveau de scolarité atteint, les étudiants du secteur anglais obtiennent plus souvent que les étudiants du secteur français un diplôme de fin d'études générales.

En définitive, il apparaît donc que l'accessibilité aux études supérieures n'est pas la même pour les francophones et pour les non-

francophones, puisque celle-ci semble étroitement liée à la fréquentation de l'un ou de l'autre secteur d'enseignement. Globalement, c'est dans le secteur anglais que les possibilités d'accès à l'enseignement postsecondaire sont les meilleures. Vu l'hétérogénéité de la clientèle de ce secteur, une interrogation doit être soulevée: la fréquentation du secteur anglais a-t-elle profité tout autant aux francophones et aux allophones qu'aux anglophones?

Dans la perspective plus vaste de l'accessibilité à la structure de l'emploi, les données descriptives présentées tout au long de ce chapitre nous amènent déjà à émettre l'hypothèse que le système scolaire placerait les francophones en position défavorisée par rapport aux non-francophones. Dans la mesure où l'école française ne réussit pas à retenir aussi longtemps les jeunes que le fait l'école anglaise, dans la mesure également où elle n'assure pas le même type de formation et ne spécialise pas dans les mêmes champs, ne peut-on pas en effet supposer qu'elle contribue à maintenir (et peut-être même à intensifier) les écarts entre francophones et non-francophones? Cette question demanderait à être étudiée plus à fond.

Au préalable, les différences observées au niveau même de l'accessibilité aux études supérieures doivent être explorées davantage. Dans cette optique, il conviendrait de s'attarder aux facteurs qui peuvent expliquer cette différenciation des cheminements scolaires en milieu francophone et en milieu anglophone. Ce sera l'objet du prochain chapitre.

Chapitre II

EXPLICATION DES DIFFÉRENCES OBSERVÉES DANS LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES EN FONCTION DU SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

C'est dans le secteur français que les cheminements scolaires sont les moins enviables

Pour les jeunes Québécois, cheminer dans le secteur d'enseignement français ou dans le secteur d'enseignement anglais est loin d'être équivalent, comme on vient de l'illustrer. Faire ses études dans le secteur français signifie, globalement, qu'on aura une carrière scolaire plus courte et qu'on détiendra plus souvent un diplôme d'études professionnelles, comparativement à ceux qui font leurs études dans le secteur anglais. C'est en fin de compte - et ce, aussi longtemps qu'existera une certaine adéquation entre la hiérarchie des diplômes et celle des emplois, et aussi longtemps que les taux records de chômage seront détenus par la fraction la moins scolarisée de la population - être défavorisé au départ relativement à ses chances d'accès à la structure socio-occupationnelle. D'où la nécessité de situer le mieux possible les écarts qui se dessinent entre ces groupes avant même qu'ils ne quittent l'école pour rejoindre le marché du travail.

Les structures scolaires et sociale seraient surtout en cause

À quoi doit-on attribuer cette différenciation des cheminements dans les deux secteurs d'enseignement? Les études menées jusqu'à maintenant portent à penser que ce phénomène pourrait être imputable bien plus aux structures scolaire et sociale qu'au contexte culturel propre aux milieux francophone et anglophone. Départager l'influence spécifique de chacune de ces dimensions apparaît toutefois des plus complexe, puisque celles-ci s'imbriquent, prennent racine les unes dans les autres. Il est difficile en effet de parler de la structure scolaire sans se référer en même temps au contexte social et culturel dans lequel s'élabore celle-ci ou encore de parler du contexte culturel en négligeant l'influence du contexte social et de l'institution scolaire dans l'évolution de celui-ci. Notre ambition ne réside d'ailleurs pas dans la résolution des problèmes que pose l'étude de phénomènes aussi complexes. Plus modestement, nous nous proposons dans ce chapitre d'amorcer l'analyse du rôle spécifique de

chacun de ces aspects, négligeant du même coup plusieurs des liens qui les unissent les uns aux autres. C'est donc uniquement pour une question de commodité que nous porterons tour à tour attention à chaque facteur en lui-même. Ce faisant, nous sommes conscients de la présentation par trop simplifiée que nous ferons de certaines études, en ne resituant pas celles-ci dans les perspectives théoriques proposées par leurs auteurs en vue, précisément, de rendre compte de cette complexité. Aussi faudra-t-il garder présent à l'esprit que les schémas ou les modèles explicatifs des cheminements scolaires ne sont jamais aussi simples que peuvent le suggérer les informations contenues dans cette synthèse.

Plan du chapitre

À partir, toujours, des données rendues disponibles par l'enquête A.S.O.P.E., nous montrerons donc comment la langue, en tant que variable organisationnelle scolaire et sociale, de même que dans sa dimension culturelle, peut jouer un rôle dans les destinées des jeunes Québécois sur le plan scolaire. Dans la première section, nous traiterons du contexte scolaire, en faisant une large place à deux variables scolaires principalement: l'orientation dans les réseaux général et professionnel, ainsi que le degré de réussite scolaire. Dans la deuxième section, nous étudierons le rôle joué par deux facteurs qui définissent le contexte social, à savoir: le statut socio-économique de la famille et le niveau de scolarité des parents. Enfin, dans la troisième section, nous porterons attention à certaines dimensions que nous avons rattachées au contexte culturel, soit l'univers des valeurs et des attitudes face à l'école ou face au travail, le rôle de la famille dans l'éducation, de même que les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes. À l'intérieur de chacune de ces sections, nous présenterons, d'une part, les différences observées entre le milieu francophone et le milieu anglophone relativement à ces variables et, d'autre part, nous analyserons l'impact de ces variables sur les cheminements scolaires.

Soulignons qu'en ce qui concerne l'explication des différences dans les cheminements scolaires, notre étude demeurera incomplète au regard de l'objectif visé dans cette synthèse, puisqu'une fois de plus les données dont nous disposons portent sur les écoles françaises et anglaises, et non pas sur les francophones, les anglophones et les allophones.

1. Le contexte scolaire

Les écoles françaises et anglaises: deux modes de fonctionnement différents...

Dans le système scolaire québécois, parler d'écoles françaises et d'écoles anglaises, ce n'est pas seulement faire référence à l'utilisation du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement. Bien plus, c'est se référer à deux modes d'organisation différents, à deux "structures" parallèles, véritables sous-systèmes à l'intérieur du système scolaire. Les deux secteurs d'enseignement se distinguent à plus d'un titre: l'affectation des services offerts par les commissions scolaires, la spécialisation des enseignants, la répartition des programmes scolaires dans les divers degrés, les méthodes d'enseignement, les manuels scolaires, le temps consacré à certaines matières, la façon de constituer les groupes d'élèves, etc., tout cela diffère dans le secteur français et dans le secteur anglais. En outre, les classes spéciales et les options professionnelles ne s'offrent pas dans les mêmes proportions selon que l'on fréquente l'école française ou l'école anglaise.

...qui peuvent influencer les destinées scolaires des jeunes

Dans un tel contexte, il est facile de concevoir que la carrière scolaire des jeunes Québécois puisse dépendre, en partie du moins, de la fréquentation de l'un ou de l'autre secteur d'enseignement. Nous examinerons maintenant quelques-uns des traits distinctifs de ces deux secteurs en précisant, chaque fois que des résultats de recherches le permettront, l'incidence directe de ces différences sur

les destinées scolaires, du début du cours secondaire jusqu'à la fin des études universitaires. Deux variables scolaires retiendront surtout notre attention: l'orientation dans les réseaux général et professionnel, ainsi que le rendement scolaire[24].

1.1 L'orientation dans les réseaux général et professionnel

Une différence majeure: l'orientation générale/professionnelle

Commençons par le plus évident: l'orientation des étudiants dans les programmes de formation soit générale, soit professionnelle, explique une bonne part des écarts observés entre les cheminements des jeunes dans l'école française et dans l'école anglaise.

Le général et le professionnel: de véritables "réseaux" ...

En partant de la notion de réseau développée par Snyders et que Massot reprend dans le contexte québécois, il sera relativement aisé de saisir les différences majeures entre l'école française et l'école anglaise à ce sujet. Cette perspective d'analyse renvoie à la conception de l'école comme étant divisée: "le système scolaire est structuré par l'institutionnalisation de deux réseaux (le général et le professionnel) qualitativement différents tant par le type de formation que par les fonctions de distribution des agents[25]". On peut dire que:

> L'attrait de l'un et de l'autre secteurs n'est pas le même: les rémunérations sociales, économiques et psychologiques rattachées au secteur général sont beaucoup plus importantes que

---

24. Dans le secteur d'enseignement français, les voies d'apprentissage (enrichie, moyenne, allégée) joueraient également un rôle clé dans l'explication des cheminements scolaires (Cf. Louise Laforce, L'univers culturel et les projets professionnels des adolescentes du secondaire, (à paraître).

25. Massot, Cheminements scolaires..., p. 103.

> celles rattachées au secteur professionnel. Le prestige qui entoure les études générales contribue à créer une image négative du travail manuel et par conséquent à dévaloriser le secteur d'études professionnel. Toutefois il faut dire que, en milieu québécois, le secteur professionnel a été quelque peu valorisé au niveau collégial par le fait d'une demande accrue de certaines qualifications techniques sur le marché de l'emploi. Mais à l'école secondaire, le secteur professionnel est de loin plus défavorisé[26].

... surtout dans l'école française

Nous reprendrons ci-après trois propriétés des réseaux que nous appliquerons principalement à l'enseignement général et professionnel au niveau secondaire pour démontrer que ce mode de fonctionnement divisé de l'école caractérise beaucoup plus le secteur français que le secteur anglais et ce, au net détriment des étudiants inscrits à l'école française.

> 1) dans chaque réseau il existe des points de bifurcation prédéfinis en deçà desquels s'inscrit un processus de qualification particulier[27].

Le réseau professionnel français est une voie terminale

Cette propriété des réseaux s'applique, comme nous le verrons maintenant, davantage au secteur français qu'au secteur anglais. En effet, la coupure entre la formation générale et la formation professionnelle apparaît beaucoup plus nettement dans les écoles françaises que dans les écoles anglaises. Certes, la destination officielle

---

26. Mireille Levesque et Louise Sylvain, Après l'école secondaire: étudier ou travailler. Choisit-on vraiment? Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, p. 61.

27. Massot, op.cit., p. 103.

du réseau général, telle que prévue au niveau des structures du système scolaire, est comparable dans les deux secteurs: les études générales conduisent à l'enseignement supérieur. Par contre, il n'est pas évident que les mécanismes officiels de transition à partir du réseau professionnel soient quant à eux identiques dans les deux secteurs, puisque, de fait, le réseau professionnel français débouche presque unilatéralement sur le marché du travail, ce qui ne semble pas être le cas du réseau professionnel anglais, où l'on retrouve tout de même un taux de passage au CEGEP de l'ordre de 28%. Il apparaît évident, par ailleurs, qu'un processus de qualification particulier s'instaure dès le cours secondaire par la fréquentation de l'un ou de l'autre réseau d'enseignement. Mais comment expliquer dès lors que les jeunes du réseau professionnel anglais acquièrent les qualifications requises pour l'accès au CEGEP et pas ceux du réseau professionnel français[28]?

> 2) chaque réseau opère un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires (orientation, survie) dépendent de la position sociale des parents; de plus la composition sociale de chaque réseau doit être homogène [29].

La composition sociale des réseaux: des écarts considérables

Qu'on considère le secteur français ou le secteur anglais et pour chacun, le statut public ou privé des écoles, une conclusion commune se dégage: en aucun cas la composition sociale d'un réseau (le général ou le professionnel) apparaît parfaitement homogène. Néanmoins, les effets de sélection selon le secteur et le statut de l'école, conjugués à la sélection propre à chaque réseau, aboutissent à des

---

28. On notera que depuis quelques années les étudiants du réseau professionnel français ne sont plus aussi systématiquement exclus des études collégiales.

29. Massot, op. cit., p. 103.

résultats que Massot qualifie d'"oppositions extrêmes": "dans le réseau général-privé-anglais, 76% des élèves sont fils ou filles de professionnels-cadres et seulement 6,5% sont de père ouvrier. Par contre, dans le secteur professionnel-public-français, 15% sont de père professionnel-cadre contre 63% de père ouvrier[30].

Dans l'école française, les réseaux effectuent une sélection plus forte

Il n'y a peut-être pas homogénéité totale de chaque réseau. Mais il existe néanmoins une sélection différentielle de la clientèle propre à chaque réseau. D'une façon générale, le recrutement des étudiants opère dans le sens suivant: les enfants de professionnels-cadres sont habituellement surreprésentés dans le réseau général, tandis que les enfants d'ouvriers y sont sous-représentés (tableau 5). On notera toutefois que le secteur général-public-anglais fait exception à la règle. Comme ce secteur est très étendu: il accueille plus de 80% des étudiants de l'école anglaise, il n'y a donc rien d'étonnant à ce que sa clientèle soit représentative des diverses strates socio-économiques du milieu anglophone. Somme toute, si l'orientation (générale ou professionnelle) des jeunes dans le secteur anglais dépend peu de la position sociale du père, l'explication de ce phénomène est vraisemblablement d'ordre structurel: le réseau professionnel y est quasi absent.

Le phénomène de sélection en fonction de la classe sociale existe néanmoins dans le secteur anglais, mais celui-ci n'affecte qu'un nombre relativement restreint d'étudiants, puisqu'il ne s'observe qu'à l'intérieur du réseau professionnel-public (lequel n'accueille que 8% de la clientèle des écoles anglaises) et que dans les écoles privées (lesquelles ne représentent que 10% de la clientèle des écoles anglaises), contrairement au secteur français où c'est pratique courante.

---

30. Ibid., p. 106.

Tableau 5

Profession du père selon l'orientation, le statut et le secteur scolaire de l'étudiant, cinquième année du secondaire, 1971-72

Français

Catégories professionnelles		Public G	Public P	Public Total	Privé G	Privé P	Privé Total
Professionnel	1	29,4	15,0	23,5	36,5	27,4	33,0
Col blanc	2	7,0	5,6	6,4	6,1	5,9	6,0
Ouvrier	3	46,4	63,0	53,3	33,4	45,2	37,9
Fermier	4	7,5	8,4	7,8	8,3	4,6	6,9
Petit prop.	5	9,7	8,0	9,0	15,7	16,9	16,2
Total		100,0 3524	100,0 2447	100,0 5972	100,0 362	100,0 219	100,00 581
		x^2= 213.72 v=.19 p < .001			x^2= 11.26 v= .14 .02 < p < .05		

Anglais

Catégories professionnelles		Public G	Public P	Public Total	Privé G	Privé P	Privé Total
Professionnel	1	57,5	40,0	59,9	76,8	30,2	56,6
Col blanc	2	4,6	6,8	4,8	6,0	10,1	7,7
Ouvrier	3	25,3	38,7	26,5	6,5	47,2	24,2
Fermier	4	2,7	8,1	3,2	0,6	4,7	2,4
Petit prop.	5	9,9	6,4	9,6	10,1	7,8	9,1
Total		100,0 2360	100,0 235	100,0 2595	100,0 168	100,0 129	100,00 297
		x^2= 50.96 v= .14 p < .001			x^2= 85.06 v=.54 p < .001		

Source: Massot, Cheminements scolaires ..., p. 209.

> 3) ces réseaux sont hiérarchisés de telle sorte que le réseau général est inaccessible à partir du professionnel; les transferts possibles ne peuvent être que du général au professionnel[31].

Dans l'école française les réseaux sont plus hermétiques

Le caractère hiérarchique des réseaux apparaît surtout dans le secteur français. Tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial ou que lors du passage d'un niveau à un autre, les changements d'orientation professionnel -- général y sont infimes, puisqu'ils ne touchent jamais plus de 5% des étudiants à chacun des temps d'observation. Cela contribue à faire du réseau général français un réseau hermétique. La circulation entre les réseaux s'effectue beaucoup plus librement dans le secteur anglais où l'on observe que jusqu'à 22% des étudiants d'un même niveau font le transfert professionnel -- général (cf. chapitre I).

L'existence de réseaux porte préjudice aux étudiants des écoles françaises

En définitive, la division du système scolaire en deux réseaux d'enseignement, soit la formation générale et la formation professionnelle, n'existe pour ainsi dire que dans le secteur français. Ce qui n'est pas sans conséquence sur les cheminements des étudiants: "D'après une étude de l'O.C.D.E. (1976), les systèmes scolaires fortement différenciés, c'est-à-dire où il existe plus d'un type d'étude durant le cycle secondaire obligatoire, débouchent sur des filières d'enseignement supérieur plus sélectives[32]". Le secteur français, avec son réseau professionnel très développé et très étanche, constitue un système plus fortement différencié que le secteur anglais. Pour les jeunes du secteur français, les probabilités d'accès aux études supérieures s'en trouvent diminuées d'autant, comparativement à la situation des jeunes du secteur anglais.

---

31. Ibid., p. 103.

32. Levesque et Sylvain, Après l'école secondaire..., p. 61.

Des interrogations à partir de ces faits

Il ressort donc clairement que le secteur anglais, de par sa structure même, favorise une plus grande accessibilité aux études supérieures. On peut néanmoins se demander, d'une part, si la fréquentation du secteur anglais a profité autant aux uns qu'aux autres, qu'ils soient francophones, anglophones ou allophones. À notre connaissance cette question n'a pas encore été explorée. D'autre part, cet état de fait soulève une interrogation majeure: pourquoi le secteur français favorise-t-il autant, et le secteur anglais si peu, les programmes de formation professionnelle de niveau secondaire et collégial?[33].

Pour comprendre cette situation, il n'est pas sans importance, comme nous l'illusterons plus loin, de prendre également en considération le contexte social et non plus uniquement le contexte scolaire. Aussi nous y reviendrons.

1.2 Le rendement scolaire

Une autre différence: l'importance accordée à la réussite scolaire

Un autre trait distinctif des secteurs d'enseignement français et anglais pourrait bien résider dans le rôle qu'on attribue au rendement scolaire. Pour illustrer ces différences nous nous référerons à la fois aux opinions émises par les étudiants au regard de l'importance qu'ils attribuent au rendement scolaire, ainsi qu'à l'impact de la réussite scolaire sur les cheminements.

---

33. Notons que cette orientation a fait l'objet de nombreuses discussions dans les années 1968-1972 et de décisions politiques délibérées. Nous en percevons maintenant des effets négatifs que les nouvelles politiques veulent corriger.

D'une part, il appert que les étudiants eux-mêmes accordent plus d'importance au rendement scolaire dans les écoles françaises que dans les écoles anglaises; le climat de compétition sur la base des résultats scolaires serait ressenti plus fortement dans les écoles françaises. Ainsi, plus de jeunes des écoles françaises (70,4%) que de jeunes des écoles anglaises (58,4%) trouvent que, dans leur école, les étudiants accordent beaucoup d'importance au fait d'avoir de bons résultats scolaires. Également, plus de jeunes des écoles françaises (64,2%) que de jeunes des écoles anglaises (52,1%) estiment qu'on accorde trop d'importance aux résultats en mathématiques. De façon analogue, les jeunes des écoles françaises sont plus nombreux, proportionnellement parlant (21,7%), que ceux des écoles anglaises (13,3%), à penser qu'il incombe à l'école de permettre aux "plus brillants" d'étudier avec les meilleurs professeurs[34].

D'autre part, ces observations nous amènent à envisager la possibilité que la réussite scolaire joue un rôle différent dans les deux secteurs d'enseignement. Considérons en premier lieu le secteur français.

La situation dans le secteur français

Les étudiants qui fréquentent l'école française, comme leurs opinions le suggèrent, perçoivent toute l'importance des résultats scolaires. Et ils ont bien raison, car effectivement le degré de réussite scolaire joue, dans le secteur français, un rôle clé dans les possibilités d'accès aux études supérieures. Ainsi, quelle que soit

---

34. Les pourcentages présentés réfèrent aux réponses des étudiants de la cinquième année du secondaire (cohorte III). Il est à noter que les réponses des étudiants des autres cohortes vont dans le même sens (cf. A.S.O.P.E., Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972): les étudiants, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. I, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1974).

la classe sociale considérée et quel que soit le sexe, les étudiants du réseau général qui obtiennent des notes satisfaisantes ont une probabilité deux fois plus élevée que ceux dont les notes sont faibles, d'accéder aux études collégiales. Pour les étudiants du réseau professionnel, la réussite scolaire a moins de poids, mais son influence s'exerce néanmoins dans le même sens: la probabilité d'accéder au CEGEP y est 1,3 fois plus élevée lorsque la réussite scolaire est satisfaisante plutôt que faible[35].

Même plus, si on remonte aussi loin qu'à la première année du secondaire, on observe que la réussite scolaire qui y est alors obtenue a une incidence sur la décision que prendront les étudiants, parfois quatre ans plus tard. Dans le secteur français toujours, on remarque en effet que 65% des étudiants ayant eu des notes élevées durant la première année du secondaire ont poursuivi leurs études au-delà du cours secondaire, ce qu'ont fait 38% des étudiants "moyens" et seulement 19% des étudiants "faibles". À l'inverse, les abandons avant même d'obtenir un dip'ôme d'études secondaires sont 4 fois plus fréquents chez les étudiants qui étaient "faibles" au cours de la première année du secondaire que chez les étudiants "forts"(tableau 6).

---

35. Levesque et Sylvain, op. cit., pp. 156 et 162.

Tableau 6

Répartition de la décision scolaire selon les résultats scolaires obtenus au cours de la première année du secondaire, secteur français 1976-1977

Décision scolaire	Résultats scolaires: Forts %	Moyens %	Faibles %	Nombre %
Après 5e sec*	65	38	19	(1 095)
Avec 5e sec.	20	22	18	
Sans 5e sec.	15	40	62	(497)
Total	100	100	100	(848)
Nombre	(1 049)	(793)	(598)	(2 440)

Source: Morissette, Les inégalités ..., p. 207.

* Voir note 36.

La situation dans le secteur anglais

Dans les écoles anglaises, par contre, les jeunes n'accordent pas autant d'importance au rendement scolaire, comme en témoignent leurs opinions. Est-ce à dire que l'influence de ce facteur sur la décision d'interrompre ou non ses études se fait ressentir moins fortement que dans le secteur français? Les données présentées par Massot et portant sur les cheminements scolaires à partir de la cinquième année du secondaire général, dans les écoles publiques de la région de Montréal, ne permettent pas de répondre affirmativement à cette question, en ce qui concerne, du moins, la décision de mettre fin ou non à sa carrière scolaire dès la fin du cours secondaire général. Ainsi, dans les écoles anglaises publiques de la région de

36. Les trois catégories ont la signification suivante: 1e poursuite des études au-delà du cours secondaire; 2e abandon avec diplôme d'études secondaires; 3e abandon sans diplôme.

Montréal, les taux d'abandons après la cinquième année du secondaire général passent de 5% à 19% et à 39%, selon que les résultats scolaires sont excellents, moyens ou faibles. Dans les écoles françaises, ces taux sont de 10%, 22% et 43%[37]. Pour les étudiants qui terminent leurs études secondaires générales, la relation entre le degré de réussite scolaire et les possibilités d'accès aux études postsecondaires semble donc de même ampleur dans le secteur anglais et dans le secteur français.

Cependant, il faut bien comprendre que la sélection qui s'opère à ce point du cursus scolaire (cinquième année du secondaire) n'a pas le même sens dans les deux secteurs d'enseignement. Dans le secteur anglais, le réseau professionnel étant très peu développé et les abandons scolaires avant la cinquième année du secondaire étant relativement peu fréquents, c'est pour ainsi dire la première fois que des décisions doivent être prises relativement à la carrière scolaire et cela, pour la plupart des étudiants. Par contre, dans le secteur français une première sélection s'est opérée dès la fin de la troisième année du secondaire, lorsque le choix s'est posé, pour plusieurs, de poursuivre des études générales ou de bifurquer vers les études professionnelles; une certaine proportion de jeunes se sont par ailleurs retirés de la course avant même d'atteindre la cinquième année du secondaire (abandons et professionnel court). De la sorte, les étudiants du secteur français qui se retrouvent dans la cinquième année du secondaire général constituent un groupe déjà "sélectionné" par rapport à la population des jeunes de ce groupe d'âge, ce qui n'est pas le cas dans le secteur anglais.

Il faudrait donc se garder de tirer des conclusions trop générales à partir de cette seule observation. D'autres analyses s'imposent, lesquelles devraient porter sur la comparaison de l'impact

37. Massot, "Destins scolaires...", p. 87.

de la réussite scolaire dans les deux secteurs d'enseignement à des points antérieurs du cursus scolaire, par exemple en première et en troisième année du secondaire avant que s'opère la sélection en fonction des réseaux général et professionnel et avant qu'un trop grand nombre de jeunes quittent l'école. Il n'est pas du tout évident que nous arriverions alors aux mêmes conclusions!

L'école française: plus contraignante que l'école anglaise?

En un mot, le milieu scolaire francophone pourrait bien être plus contraignant que le milieu scolaire anglophone. Du moins, c'est ce qui ressort des opinions émises par les étudiants. L'importance accordée, notamment, au rendement scolaire et à la discipline y apparaît plus forte, de même que les programmes d'études y semblent plus rigides (obligation pour certains de changer de programme et impossibilité pour d'autres de faire ces changements s'ils le désirent)[38]. Il serait intéressant d'étudier l'incidence de ces facteurs à différents moments de la carrière scolaire des jeunes Québécois, selon qu'ils sont francophones, anglophones ou allophones et selon qu'ils fréquentent le secteur français ou le secteur anglais.

Le contexte scolaire n'est cependant pas le seul facteur en cause

Le contexte scolaire diffère donc passablement dans le milieu francophone et dans le milieu anglophone. Ce qui, on l'a vu, contribue à expliquer certains des écarts observés dans les cheminements scolaires des jeunes. Et ce n'est pas tout: le contexte social y est également fort différent et exerce, comme nous le verrons maintenant, un impact sur les cheminements scolaires des jeunes du Québec.

2. Le contexte social

Deux clientèles différentes...

En desservant deux clientèles distinctes quant à la langue maternelle, les secteurs d'enseignement français et anglais desservent du même coup des clientèles passablement diversifiées quant à leur

38. A.S.O.P.E., Analyse descriptive..., pp. 59-62.

composition sociale. C'est du moins ce qu'on peut observer au niveau secondaire[39].

... quant à l'origine sociale

Ainsi, dans la cinquième année du secondaire, le secteur anglais public compte une proportion beaucoup plus importante de fils et de filles de professionnels-cadres que de fils et de filles d'ouvriers (59,9% contre 26,5%), l'inverse s'observant dans le secteur français public (23,5% contre 53,3%) (cf. tableau 5, p. 50).

... et quant au niveau de scolarité des parents

Si on porte attention cette fois au niveau de scolarité des parents, on observe d'autres écarts qui vont d'ailleurs dans le sens attendu: les parents sont davantage scolarisés dans le secteur anglais que dans le secteur français. Ainsi, pour 40,5% des étudiants de la cinquième année du secondaire, secteur anglais, le niveau de scolarité du père dépasse le secondaire, ce qui est le cas chez seulement 18,6% des étudiants du secteur français. En outre, la scolarité de niveau universitaire est près de quatre fois plus fréquente chez les pères d'étudiants du secteur anglais (24,5%) que chez ceux du secteur français (6,7%). Les différences sont encore plus notables à l'autre bout de l'échelle: les pères n'ayant pour tout bagage scolaire que quelques années d'études primaires sont, proportionnellement parlant, six fois plus nombreux en milieu francophone (19,2%) qu'en milieu anglophone (3,2%). En ce qui concerne le niveau de scolarité de la mère, les écarts sont également très prononcés. Dans le secteur français, plus d'une mère sur deux

---

39. Ce phénomène est probablement moins accentué aux niveaux scolaires supérieurs, vu la sélection qui s'opère, comme on le verra, en fonction de la classe sociale. De toute manière, la composition sociale des populations anglophone et francophone du Québec demeure quant à elle fort différenciée. Et cela influence peut-être l'organisation scolaire autant, sinon plus, que la composition sociale de chaque niveau scolaire.

(53,3%) n'a jamais dépassé le niveau d'étude primaire, tandis que dans le secteur anglais, c'est le cas de seulement 16,8% des mères d'étudiants. Inversement, on note que les études universitaires sont plus fréquentes chez les mères en milieu anglophone (9,0%) qu'en milieu francophone (1,3%). Mais néanmoins, autant dans le secteur anglais que dans le secteur français, il faut reconnaître que pour les mères d'étudiants, les carrières scolaires universitaires demeurent un phénomène plutôt marginal (tableau 7).

Tableau 7

Scolarité des parents selon le secteur d'enseignement, cohorte III, cinquième année du secondaire 1971-1972

Années de scolarité	Scolarité du père		Scolarité de la mère	
	secteur français	secteur anglais	secteur français	secteur anglais
16 ans et plus	6,7	24,5	1,3	9,0
12 à 15	11,9	16,0	10,7	18,9
8 à 11	26,4	39,7	34,7	55,3
5 à 7	35,8	16,5	42,6	13,7
moins de 5	19,2	3,2	10,7	3,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
	(6664)	(2648)	(6673)	(2678)

Source: A.S.O.P.E., Analyse descriptive ..., p. 126.

2.1. L'influence de l'origine sociale dans le secteur français

Dans les écoles françaises, l'origine sociale influence:
1) l'orientation générale/professionnelle

Par ailleurs, l'origine sociale (statut socio-économique et niveau de scolarité des parents) exerce un effet majeur sur les destinations scolaires des jeunes Québécois. Résumons d'abord les observations faites à ce sujet pour le milieu scolaire francophone. En premier lieu, on note que l'orientation vers les réseaux général ou pro-

fessionnel, tant au secondaire qu'au collégial, s'effectue différemment selon l'origine sociale: plus celle-ci est modeste, plus on risque de se retrouver en formation professionnelle. À titre d'exemple, au niveau secondaire, les fils et les filles d'administrateurs se retrouvent en formation générale une fois et demie plus souvent que ce n'est le cas des fils et des filles d'ouvriers semi-spécialisés ou de manoeuvres (79% contre 49%)[40]. Au niveau collégial, les écarts s'accentuent. Les fils et les filles d'administrateurs qui entrent au CEGEP s'orientent en effet vers les programmes d'études générales:

- 1,7 fois plus souvent que les fils et les filles d'ouvriers;
- 2,0 fois plus souvent que les fils et les filles de manoeuvres;
- 2,5 fois plus souvent que les fils et les filles de fermiers.

(tableau 8).

40. Ces pourcentages sont probablement inférieurs à la proportion réelle de ces jeunes dans le réseau général. Toutefois, l'écart comme tel entre les pourcentages demeure valable.

Tableau 8

Orientation scolaire selon la profession du père
cohorte III, T1 et T2, secteur français public
1971-1972; 1972-1973

Profession du père	T1: 5e année du secondaire			T2: 1re année du collégial		
	générale	profes-sionnelle	Total	générale	profes-sionnelle	Total
administrateur	79,3	20,7	(368)	82,6	17,4	(161)
cadre moyen	72,0	38,0	(1 035)	65,4	34,6	(402)
petit propriétaire	63,6	36,4	(539)	58,3	41,7	(163)
col blanc	64,1	35,9	(384)	55,8	44,2	(129)
ouvrier spécialisé	54,2	45,8	(1 448)	50,0	50,0	(374)
ouvrier semi-spécialisé	49,0	51,0	(918)	48,3	51,7	(201)
manoeuvre	49,4	50,6	(812)	41,4	58,6	(169)
fermier	56,2	43,8	(468)	33,3	66,7	(114)
Total	59,0	41,0	(5 972)	55,8	44,2	(1 713)

D'après les tableaux 9 et 10 de Massot, Cheminements scolaires ..., pp. 134 et 136.

2) *Le degré de réussite scolaire*

Également, l'origine sociale influence le degré de réussite scolaire: dans les strates socio-économiques défavorisées, les résultats scolaires sont plus faibles que dans les autres strates. Dans la première année du secondaire, on observe que les jeunes de la strate socio-économique inférieure obtiennent de faibles résultats scolaires 1,7 fois plus souvent que les jeunes de la strate supérieure (27% contre 16%). De manière générale, on peut dire que pour ce niveau, les résultats scolaires augmentent au fur et à mesure qu'on s'élève dans l'échelle de stratification socio-économique (tableau 9).

Tableau 9

Répartition des résultats scolaires en secondaire I selon le statut socio-économique d'origine*, secteur français 1971-1972

Résultats scolaires	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Résultats forts	54%	48%	38%	(999)
Résultats moyens	30	30	35	(742)
Résultats faibles	16	22	27	(537)
Total	100	100	100	
Nombre	(361)	(769)	(1170)	(2300)

Source: Morissette, Les inégalités ..., p. 200.

* Voir note 41.

Ce phénomène s'observe également dans la cinquième année du secondaire général: les fils et les filles d'ouvriers obtiennent des résultats faibles 1,7 fois plus souvent que les fils et les filles d'administrateurs (45% contre 27%) (tableau 10). Même si le rendement scolaire semble moindre dans la cinquième année du secondaire général qu'il l'était dans la première année du secondaire, les écarts entre classes sociales quant à eux, semblent se maintenir. À ce point du cursus scolaire, la réussite scolaire est aussi liée au niveau de scolarité des parents: plus ce niveau est bas, plus les résultats obtenus par les enfants à l'école sont faibles.

41. Le statut socio-économique d'origine est déterminé à partir de la profession du père.

Tableau 10

Résultats scolaires dans la cinquième année du secondaire général selon la profession du père, secteur français public 1971-1972

Profession du père		Résultats scolaires Excellents	Moyens	Faibles	Total
Administrateur et professionnel	C1	.228	.502	.270	1.000 289
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.196	.455	.349	1.000 731
Ouvrier	C3	.154	.396	.450	1.000 1615
Total		.173	.424	.403	1.000 2635

$x^2 = 46.87$; d.l. = 4; $p < .001$; $v = .09$.

Source: Massot, Cheminements scolaires ..., p. 150.

Fait important à souligner, cette relation ente le statut socio-économique et la réussite scolaire n'est pas confirmée dans la cinquième année du secondaire professionnel et de plus, celle-ci se différencie chez les garçons et chez les filles. Chez les garçons, on constate - et cela suprend à première vue - que la réussite scolaire est même meilleure dans la strate socio-économique faible. Par contre, chez les filles, le degré de réussite scolaire ne dépend pas du statut socio-économique d'origine (tableau 11). Cela semble résulter de la sélection opérée à la fin de la troisième année du secondaire et qui aurait affecté plus fortement les étudiants des strates moins favorisées, tandis que dans les strates plus favorisées, seuls ceux dont la réussite scolaire était extrêmement faible auraient bifurqué vers le réseau professionnel. Ce phénomène aurait été plus marqué chez les

garçons puisque, dans leur cas, la relation entre statut socio-économique d'origine et réussite scolaire s'inverse, alors que chez les filles, celle-ci ne fait que s'annuler.

Tableau 11
Proportions normalisées relatives à l'influence du statut socio-économique d'origine* sur la réussite scolaire, compte tenu du sexe, cinquième année du secondaire professionnel, secteur français 1971-1972

		résultats scolaires plus de 65%	65% et moins
garçons	SSE faible	62,1	37,9
	SSE moyen	46,6	53,4
	SSE élevé	41,3	58,7
filles	SSE faible	49,9	50,1
	SSE moyen	50,0	50,0
	SSE élevé	50,1	49,9

Source: Levesque et Sylvain, Après l'école secondaire ..., p. 159.
* Voir note 42.

Mentionnons enfin qu'aux niveaux collégial et universitaire, la relation entre origine sociale et réussite scolaire tend à s'effacer. Selon Massot, cela résulterait "d'un phénomène d'homogénéisation de la clientèle scolaire par une sélection différentielle selon les résultats scolaires[43].

3) *Les chances d'obtenir un*

Par ailleurs, les chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires sont plus faibles dans les milieux socio-économiques moins

42. Le statut socio-économique (SSE) d'origine est déterminé à partir de la profession du père.

43. Massot, op. cit., p. 190.

diplôme d'études secondaires et d'accéder au cégep

favorisés[44]; cela se vérifie même indépendamment du degré de réussite scolaire[45]. D'après les données présentées par Morissette, les jeunes qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires seraient deux fois plus nombreux dans la strate inférieure (41%) que dans la strate supérieure (21%). Conséquemment, les possibilités d'accès au cégep se trouvent diminuées d'autant pour les jeunes de la strate inférieure (tableau 12).

Tableau 12

Répartition de la décision scolaire selon le statut socio-économique d'origine*, secteur français 1976-1977

Décision scolaire	Statut socio-économique: Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Après 5e sec**	69%	50%	34%	(1065)
Avec 5e sec.	10	19	25	(480)
Sans 5e sec.	21	31	41	(807)
Total	100	100	100	
Nombre	(375)	(786)	(1191)	(2352)

Source: Morissette, Les inégalités ..., p. 206.

* Voir note 46.

** Voir note 47.

44. Morissette, op. cit.; Roberge, Le nombril vert...

45. Morissette, op.cit.

46. Cf. Note 42, page 64.

47. Les trois catégories ont la signification suivante: 1e poursuite des études au-delà du cours secondaire; 2e abandon avec diplôme d'études secondaires; 3e abandon sans diplôme.

4) *Les probabilités d'accès à l'université*

Qui plus est, les probabilités d'accès à l'université sont également moins bonnes au fur et à mesure qu'on considère les strates socio-économiques de moins en moins favorisées ou les niveaux de scolarité des parents de plus en plus faibles[48]. Ainsi, dans la cohorte d'étudiants inscrits dans la cinquième année du secondaire en 1971-1972, 44% des jeunes de la strate socio-économique supérieure se sont rendus jusqu'à l'université, ce qu'ont fait 21% des jeunes de la strate moyenne et seulement 9% des jeunes de la strate inférieure (tableau 13).

Tableau 13

Probabilités de transition, à partir de la cinquième année du secondaire, selon l'origine sociale*, secteur français public 1971-1974

Origine sociale	Passage UNIV.	Passage 3e CEGEP	Abandon Total	Rapport UNIV./3e CEGEP
C1 supérieure	.4361	.1355	.4204	3,2
C2 moyenne	.2104	.2272	.5542	0,9
C3 inférieure	.0931	.1621	.7385	0,6

Source: Massot, A., "Cheminements scolaires du secondaire V à l'université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel", in Bélanger et al., Les jeunes et la réforme scolaire, p.60.

* Voir note 49.

48. Massot, Cheminements scolaires..., pp. 136 ss.

49. L'origine sociale est déterminée à partir de la profession du père.

En bref, dans les écoles françaises, l'origine sociale continue d'influencer les destins scolaires, cette influence semblant être en partie directe et en partie médiatisée par la réussite scolaire et par l'orientation dans les réseaux général ou professionnel.

2.2. L'influence de l'origine sociale dans le secteur anglais

Dans les écoles anglaises l'origine sociale influence peu l'orientation générale/professionnelle...

Dans les écoles anglaises, la relation classes sociales - cheminements scolaires a été relativement peu explorée. Une analyse de Massot portant sur les écoles publiques de la région de Montréal fournit néanmoins quelques renseignements à ce sujet[50]. Ainsi, dans la cinquième année du secondaire, l'orientation (générale ou professionnelle) des étudiants dépend très peu de l'origine sociale: quel que soit le niveau de scolarité des parents, lequel constitue un indice de l'origine sociale, la plupart des jeunes de la cinquième année du secondaire, soit de 92% à 97% des jeunes, fréquentent le réseau général[51].

... mais influence le degré de réussite scolaire ...

Par contre, la réussite scolaire des étudiants de la cinquième année du secondaire général est liée au niveau de scolarité des parents. Cette relation va d'ailleurs dans le même sens que ce

---

50. Même si cette analyse de Massot ne porte que sur la région de Montréal, elle donne un bon aperçu de la situation des jeunes anglophones du Québec, puisque la grande majorité de ceux-ci résident dans cette région. De plus, la taille du lieu de résidence n'apparaît pas être un facteur déterminant des abandons scolaires avant les études collégiales (cf. Herbert, Horwich, Drop-out or stay-in? The socio-cultural factors affecting the option, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XI, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979).

51. Massot, "Destins scolaires..., p. 84.

qui a été observé dans les écoles françaises: plus le niveau de scolarité des parents est bas, plus la réussite scolaire est faible. Ainsi, dans les écoles anglaises publiques de la région de Montréal, selon que le niveau de scolarité de leurs parents est élevé, moyen ou bas, les proportions de jeunes qui obtiennent des notes faibles passent respectivement de 28% à 38% et à 43% (tableau 14).

Tableau 14

Résultats scolaires dans la cinquième année du secondaire général, selon le niveau culturel familial*
secteur anglais public, région de Montréal 1971-1972

Niveau culturel familial		Résultats scolaires Excellents	Moyens	Faibles	Total
Elevé	C_1	.39	.33	.28	1.00 (517)
Moyen	C_2	.23	.39	.38	1.00 (395)
Bas	C_3	.22	.35	.43	1.00 (905)
Total		.27	.35	.38	1.000 (1817)

$x^2 = 58.62$ dl. = 4 $p < .001$ $v = .13$.

Source: Massot, "Destins scolaires ..., p. 90.

* Voir note 52.

52. Le niveau culturel familial est mesuré par le niveau de scolarité le plus élevé des parents (celui du père ou celui de la mère selon le cas). Massot considère ce facteur comme une dimension de l'origine sociale.

... ainsi que les probabilités d'accès au CEGEP

En ce qui concerne l'influence de l'origine sociale sur les cheminements scolaires des jeunes du secteur anglais, les seules données dont nous disposons concernent le passage de la cinquième année du secondaire général au cégep général, dans la région de Montréal toujours. On y observe que les probabilités d'accès au cégep général à partir de la cinquième année du secondaire général varient en fonction du niveau de scolarité des parents et que de plus cette relation se différencie compte tenu du degré de réussite scolaire. Autrement dit, l'impact du niveau de scolarité des parents sur les probabilités de passage au cégep général n'a pas la même ampleur selon que la réussite scolaire des étudiants est plus ou moins bonne. Ainsi, il appert que c'est lorsque les résultats scolaires sont moyens que le niveau de scolarité des parents influence le plus les choix effectués par les jeunes. En pareil cas, on constate que les jeunes ont deux fois plus de chances d'entrer au cégep général si le niveau de scolarité de leurs parents est élevé (67,59 chances sur 100) plutôt que faible (32,56 chances sur 100). Lorsque la réussite scolaire est excellente ou médiocre, l'écart entre les niveaux de scolarité des parents moyen et faible n'apparaît plus significatif et alors, seuls les jeunes dont les parents sont très scolarisés ont plus de chances que les autres d'entrer au cégep. Et même sur ce point, les écarts décelés en fonction du niveau de scolarité des parents diminuent considérablement en comparaison avec ce qu'on peut observer chez ceux qui ont des résultats scolaires moyens (tableau 15).

Tableau 15

Proportions normalisées des taux de passage de la cinquième année du secondaire général au CEGEP général selon les classes culturelles* et pour chaque niveau de réussite scolaire secteurs français et anglais, public, région de Montréal 1972-1973

Résultats scolaires	Classes culturelles	Passage en 1re du collégial secteur général Oui	Non
Excellents	Elevée	58,74	41,26
	Moyenne	47,27	52,73
	Basse	43,98	56,02
Moyens	Elevée	67,59	32,42
	Moyenne	49,85	50,15
	Basse	32,56	67,44
Médiocres	Elevée	60,28	39,72
	Moyenne	46,10	53,90
	Basse	43,62	56,38

Source: François Béland, "La rationalité des étudiants des secteurs scolaires français et anglais: un réexamen", in Bélanger et al., op. cit., p. 107.

* Voir la note 53.

2.3. Comparaison des deux secteurs d'enseignement

Comparaison des secteurs français et anglais

Précisons que les relations présentées dans le tableau précédent ont été vérifiées et qu'elles s'appliquent à la fois aux écoles anglaises et aux écoles françaises. Autrement dit, pour les étudiants

53. Les "classes culturelles" sont définies par le niveau de scolarité le plus élevé des parents (celui du père ou celui de la mère selon le cas).

de la cinquième année du secondaire général, l'origine sociale (mesurée ici par le niveau de scolarité des parents) exerce la même influence sur les taux de passage au cégep général, peu importe donc que ceux-ci fréquentent le secteur anglais ou le secteur français. On se rappellera toutefois que l'origine sociale influence l'orientation vers les réseaux général ou professionnel au secondaire de façon beaucoup plus marquée dans le secteur français que dans le secteur anglais.

Même à origine sociale et à rendement scolaire comparables, les taux de passage au cégep général demeurent plus élevés dans le secteur anglais que dans le secteur français

De plus, comme nous le verrons maintenant, cela ne signifie pas que les taux de passage comme tels soient aussi élevés dans un secteur que dans l'autre. En effet, quels que soient le degré de réussite scolaire des étudiants ou le niveau de scolarité de leurs parents, les taux de passage de la cinquième année du secondaire général au cégep général demeurent toujours nettement supérieurs dans le secteur anglais[54]. Par exemple, à origine sociale (mesurée ici par le niveau de scolarité des parents) élevée et à rendement scolaire élevé, ces taux de passage s'évaluent à 94% dans le secteur anglais, comparativement à 69% dans le secteur français. À l'autre extrême, c'est-à-dire à origine sociale peu élevée et à rendement scolaire faible, les taux de passage de la cinquième année du secondaire général au cégep général sont encore de 35% dans le secteur anglais, tandis qu'ils ne sont plus que de 13% dans le secteur français (tableaux 16 et 17). Du même coup, ces données resituent toute l'importance de l'effet cumulé de l'origine sociale et des résultats scolaires sur les probabilités d'accès aux études supérieures.

---

54. On se souviendra que les jeunes du secteur français qui entrent au cégep s'orientent à 55% seulement vers les études générales, donc menant à l'université, alors que les jeunes du secteur anglais s'orientent à 90% vers ces études (cf. chapitre I).

Tableau 16

Taux de passage dans la première année du collégial général, selon les résultats scolaires et le niveau culturel familial, secteur français public, région de Montréal*[a] 1972-1973

Niveau culturel familial			Résultats scolaires		
			Excellents	Moyens	Faibles
Elevé		C_1	.69	.63	.29
	n		.72	157	92
Moyen		C_2	.62	.39	.19
	n		105	227	144
Bas		C_3	.56	.24	.13
	n		43	126	127

* Les taux de passage se lisent comme suit: 69% des étudiants(es) de la cinquième année du secondaire général, T1, d'origine sociale C1, ayant des résultats scolaires excellents, passent dans la première année du collégial général T2, etc.

Source: Massot, "Destins scolaires ...", p. 89.

a: Voir note 55.

Tableau 17

Taux de passage dans la première année du collégial général, selon les résultats scolaires et le niveau culturel familial, secteur anglais public, région de Montréal*a 1972-1973

Niveau culturel familial			Résultats scolaires Excellents	Moyens	Faibles
Elevé		C_1	.94	.78	.48
	n		132	98	86
Moyen		C_2	.87	.76	.34
	n		62	79	83
Bas		C_3	.89	.55	.35
	n		125	215	237

* Les taux de passage se lisent comme suit: 94% des étudiants(es) de la cinquième année du secondaire général, T1, d'origine sociale C1, ayant des résultats scolaires excellents, passent dans la première année du collégial général T2, etc.

Source: Massot, "Destins scolaires ..., p. 90.

a: voir note 55.

On sait enfin par Roberge que la relation entre le dernier diplôme détenu et l'origine sociale (mesurée par la profession du père), est moins accentuée dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises. Ainsi, en ce qui concerne la proportion de jeunes qui obtiennent tout au plus un diplôme d'études secondaires, l'écart entre la strate inférieure et la strate supérieure est de 10% dans le secteur anglais, comparativement à 24% dans le secteur français[56].

55. Cf. note 53 p. .

56. Roberge, Le nombril vert..., pp. 18-19.

En définitive, il apparaît difficile de conclure que l'origine sociale a le même poids sur les destins scolaires en milieu francophone et en milieu anglophone. À tout le moins, cette influence s'exercerait beaucoup plut tôt en milieu francophone. Seules des analyses additionnelles qui exploreraient tant les différences intraclasses que les différences interclasses, permettraient de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses[57]. Il serait intéressant, par exemple, de comparer le sort de chaque strate socio-économique dans l'école française et dans l'école anglaise. À origine sociale égale, les possibilités d'accès aux études supérieures pourraient bien ne pas être les mêmes dans l'un et l'autre secteurs d'enseignement (c'est du moins ce qui se dégage de l'étude des taux de passage de la cinquième année du secondaire général au cégep général, dans la région de Montréal). En pareil cas, cela signifierait que la composition sociale des clientèles de chaque secteur ne suffit pas à expliquer tous les écarts observés dans les cheminements scolaires en milieu francophone et en milieu anglophone. Certains de ces écarts, on l'a vu, pourraient être imputables au système scolaire lui-même. Et, à un degré moindre, le contexte culturel pourrait aussi être en cause. Nous nous attarderons maintenant à ce dernier aspect.

Auparavant, revenons à la question posée à la fin de la section précédente: pourquoi les francophones ont-ils tant insisté sur la formation professionnelle lorsqu'ils ont réorganisé l'enseignement secondaire et instauré l'enseignement collégial, et les anglophones si

---

57. Dans sa thèse de doctorat, Yao Assogba effectue ce genre d'analyse pour étudier les aspirations scolaires des jeunes des secteurs d'enseignement français et anglais. Celui-ci inclut de plus le concept d'"estime de soi" à son modèle (cf. Yao Assogba, Déterminants des aspirations scolaires: origine sociale et estime de soi, thèse en cours de rédaction.).

peu? Roberge fournit des pistes de réflexion à ce sujet. Selon lui, le milieu scolaire anglophone aurait eu tout le loisir de s'offrir un sytème répondant aux attentes de la population qu'il dessert:

> L'importance relativement plus grande de sujets d'origine sociale moyenne et supérieure dans les écoles de langue anglaise a peut-être forcé celles-ci à s'organiser de manière à satisfaire d'abord les besoins de ses sujets en filières ouvertes vers l'enseignement supérieur. Poursuivant leurs intérêts, pouvant poursuivre leurs intérêts sans être embarassés par la présence d'une considérable population scolaire d'origine modeste, traduisant ces intérêts dans ce qu'il faut bien appeler des structures scolaires, les classes moyennes et supérieures anglophones ont pu faire à leurs enfants et à ceux issus de milieux plus modestes le cadeau d'un système scolaire unifié et ouvert sur l'enseignement post-secondaire[58].

Dans le milieu scolaire francophone, les impératifs auraient été d'un autre ordre. Beaucoup de rattrapage restait à faire, il fallait favoriser "la scolarisation d'une fraction de la clientèle scolaire qui, sans la présence de cette filière professionnelle, risquerait de ne pas être scolarisée[59]". Avec un certain recul, on peut maintenant conclure que cette réforme du système scolaire a effectivement profité et aux francophones et aux non-francophones. Mais il se pourrait bien que ces groupes, par l'intermédaire de leur secteur d'enseignement respectif, en aient profité différemment.

En dernière analyse - et cela est également suggéré par Roberge -, il n'est pas exclu que l'orientation différente prise par les

---

58. Roberge, op. cit., pp. 28-29.

59. Ibid., p. 29.

deux secteurs d'enseignement puisse dans une certaine mesure refléter des "traditions culturelles" propres à chaque milieu. Cette dimension sera maintenant abordée brièvement.

3. Le contexte culturel

Le contexte culturel

Le milieu francophone et le milieu anglophone québécois se différencient nettement au niveau de l'organisation scolaire et de la composition sociale. Et cela, nous l'avons vu, n'est pas sans avoir d'incidence sur les destins scolaires vécus par les jeunes de chacun de ces milieux. Nous tenterons maintenant d'évaluer jusqu'à quel point le contexte culturel entre également en ligne de compte dans l'explication des cheminements scolaires.

Aspects du contexte culturel retenus

Bien que les travaux du groupe de recherche A.S.O.P.E. aient porté sur plusieurs aspects de l'univers culturel des jeunes Québécois - et, à l'occasion, de leurs parents -, seuls seront retenues ici les dimensions susceptibles d'influencer directement les décisions scolaires, soit tout le champ des aspirations, des valeurs, attitudes ou perceptions face à l'école ou face au travail, ainsi que des pratiques éducatives familiales. De plus, quand nous parlerons de milieux culturels francophone et anglophone, nous ferons référence au milieu culturel des jeunes fréquentant l'école française ou l'école anglaise, sans égard à la langue maternelle ou à l'origine ethnique. Une telle analyse, pour arbitraire qu'elle soit, n'en demeure pas moins le reflet d'une certaine réalité car, comme l'exprime Roberge: "la langue de l'école est apparue après plusieurs vérifications être au moins un aussi bon indicateur de l'orientation culturelle des sujets que la langue maternelle[60].

---

60. Ibid., p. 102.

3.1. L'univers des valeurs

Les valeurs et attitudes face à l'école

Au regard des valeurs et des attitudes face à l'école, l'orientation culturelle des jeunes se différencie effectivement en fonction de la langue d'enseignement. D'une manière générale, il semble que les jeunes du secteur anglais adoptent une attitude plus "détachée" vis-à-vis de l'école, comparativement aux jeunes du secteur français. Ainsi, ce qu'on y apprend ne leur apparaît pas aussi important et formateur que c'est le cas en milieu francophone. D'ailleurs, que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents ne revêt pas autant d'importance à leurs yeux qu'à ceux des jeunes du secteur français. En outre, c'est surtout pour leur développement personnel qu'ils poursuivent des études, tandis qu'en milieu francophone la principale raison d'étudier est la préparation à un métier ou à une profession et que, conséquemment, l'importance qu'on devrait selon eux accorder à l'instruction sur le marché du travail n'y est pas dépréciée comme c'est le cas en milieu anglophone. Enfin, c'est dans ce dernier milieu que les étudiants consentiraient le plus volontiers à quitter temporairement l'école en prétextant qu'ils en ont assez, question de changer de décor et de se reposer un peu des études, quoi![61] Quant aux jeunes du secteur français, s'ils quittent l'école, c'est plus vraisemblablement de façon définitive, avec le sentiment d'avoir atteint un niveau de scolarisation suffisant pour ce qu'ils veulent faire et avec une évidence: le cours qu'ils ont suivi, bien souvent, est un cours terminal[62].

---

61. L'ensemble de ces observations est tiré d'A.S.O.P.E., Analyse descriptive...

62. Roberge, op. cit., p. 22.

En un mot, l'institution scolaire ne semble pas occuper une place aussi centrale en milieu étudiant anglophone qu'en milieu francophone[63]. Paradoxalement, ce seraient ceux que l'école laisse les plus indifférents qui la fréquenteraient le plus longtemps!

Les valeurs et attitudes liées au travail

Qu'en est-il par ailleurs de l'orientation culturelle des jeunes relativement au monde du travail? Une fois de plus les données recueillies dans le cadre du projet A.S.O.P.E. suggèrent des différences en fonction de la langue d'enseignement. Dans l'ensemble, l'activité de travail serait moins valorisée en milieu anglophone qu'en milieu francophone. Ainsi, l'occupation ou la carrière n'y est pas perçue comme une source de satisfaction future ou comme un critère de réussite sociale aussi souvent qu'en milieu francophone[64]. D'ailleurs, les jeunes du secteur anglais n'entendent pas travailler aussi régulièrement que ceux du secteur français. De plus, l'attitude d'"ambition compétitive" y est beaucoup moins répandue: s'efforcer de faire mieux que la moyenne des gens ou être le meilleur dans tout ce qu'on entreprend préoccupe nettement moins les jeunes du secteur anglais que ceux du secteur français[65]. Curieusement encore, ceux pour

---

63. Il va de soi que nous ne prétendons pas avoir fait le tour de la question avec les quelques facteurs mentionnés. Aussi est-ce là une hypothèse bien plus qu'une conclusion que nous formulons.

64. Bernier note toutefois qu'avec le temps les francophones ont tendance à emboîter le pas en accordant de moins en moins d'importance à l'occupation. Néanmoins, l'écart entre les deux groupes persiste et ce, plus encore chez les parents que chez leurs enfants (cf. Léon Bernier, Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. X, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1980, p. 87).

65. Ibid., p. 91.

qui l'occupation future compte le moins sont ceux qui s'y préparent le mieux en accumulant un plus grand bagage scolaire!

Leur influence sur les cheminements scolaires

L'influence de ces diverses valeurs, attitudes ou perceptions liées à l'école ou au travail sur les divers cheminements suivis par les étudiants ne semble cependant pas généralisée, au sens où celle-ci dépendrait souvent du statut socio-économique de la famille, du sexe ou même du degré de réussite scolaire. De plus, ces facteurs d'ordre culturel ont habituellement - mais pas toujours - moins de poids que les facteurs de la stratification scolaire ou sociale dans les décisions prises par les étudiants[66].

Les pratiques éducatives familiales

Quant aux pratiques éducatives familiales, elles diffèrent certes en fonction du secteur d'enseignement, mais leur impact direct sur les cheminements scolaires n'apparaît pas des plus marqué[67]. Mentionnons en premier lieu que le père semble jouer un rôle beaucoup plus actif dans l'éducation des enfants en milieu anglophone: que ce soit au niveau des décisions d'ordre plus général ou en ce qui concerne plus spécifiquement la vie scolaire, le rôle dominant du père ressort plus souvent que ce n'est le cas en milieu francophone. En second lieu, il semble qu'en milieu anglophone les parents suivraient de près le rendement scolaire de leurs enfants pendant plus longtemps.

---

66. C'est du moins la double conclusion qui se dégage de l'étude de l'influence d'un certain nombre de ces variables sur la décision prise par les étudiants de la cinquième année du secondaire, secteur français, de poursuivre ou non leurs études. Soulignons également que ces facteurs jouent un rôle spécifique dans le réseau général et dans le réseau professionnel (cf. Levesque et Sylvain, Après l'école secondaire...).

67. Cf. Horwich, Drop-out or stay-in?...

Par exemple, même au cours de la deuxième année d'études collégiales, si les notes scolaires obtenues ne sont pas satisfaisantes, 80,3% des parents d'étudiants du secteur anglais, comparativement à 65,5% dans le secteur français réagissent, soit en discutant ou en faisant des reproches[68]. Soulignons enfin - et cela va de pair avec l'observation précédente - que les réactions des parents sont toujours plus négatives dans le secteur anglais que dans le secteur français lorsque les jeunes quittent l'école[69].

3.2. Les aspirations scolaires et professionnelles

Les aspirations: leur rôle

Cette comparaison entre les milieux francophone et anglophone au regard des cheminements scolaires demeure fort incomplète si on ne tient pas compte des aspirations respectives des jeunes de chacun de ces milieux. Les aspirations scolaires et professionnelles occupent en effet une place des plus importante dans l'étude des cheminements en raison, d'une part, de leur incidence marquée sur ces derniers[70] et, d'autre part, parce qu'elles constituent en quelque sorte le lieu où se cristallisent les diverses influences tant du milieu

---

68. L'ensemble de ces observations est tiré d'A.S.O.P.E., Analyse descriptive...

69. Roberge, op. cit., p. 32.

70. Par exemple, pour certains groupes d'étudiants de la cinquième année du secondaire, secteur français, la probabilité de poursuivre ses études est jusqu'à 9 fois plus forte si on entretient des aspirations scolaires élevées plutôt que faibles (cf. Levesque et Sylvain, op. cit.). Le lien entre les aspirations des étudiants de la première année du secondaire et leur décision de continuer ou non leurs études deux ans plus tard est cependant plus faible qu'il l'est dans la cinquième année du secondaire (cf. Horwich, op. cit.).

socioculturel que du milieu social ou de la personnalité. Aussi y porterons-nous maintenant attention.

Les aspirations scolaires et professionnelles sont plus élevées dans les écoles anglaises

D'une manière générale, on peut affirmer - et cela ne surprend guère - que les aspirations scolaires et professionnelles sont plus élevées dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises. Certaines précisions doivent toutefois être apportées.

La principale différence se situe au niveau des projets d'études universitaires

Premièrement, c'est en ce qui concerne les projets d'études universitaires que les différences entre secteurs d'enseignement prennent le plus d'ampleur. Ainsi, dans la cohorte de jeunes inscrits dans la première année du secondaire[71] en 1971-1972, l'écart entre les écoles françaises et les écoles anglaises relativement à la proportion de jeunes désirant se rendre à l'université est de 14%, tandis que cet écart n'est que de 6% si on regarde la proportion de jeunes désirant tout au plus terminer le cours secondaire (tableau 18). Autrement dit, c'est surtout la nature des études postsecondaires envisagées qui particularise les aspirations dans chacun des secteurs d'enseignement. Dans le secteur anglais, les projets universitaires ou menant à l'université sont formulés plus souvent (59,8%) que ce n'est le cas dans le secteur français (45,2%) et inversement, les projets d'études professionnelles terminales y sont formulés moins souvent (11,1% contre 20,2%).

---

71. Les aspirations des étudiants dans la cinquième année du secondaire ont également été étudiées. Il nous semble toutefois préférable de retenir plutôt les observations relatives aux aspirations formulées dans la première année du secondaire au moment donc où la comparaison entre secteurs est la plus rigoureuse, puisqu'elle porte sur deux populations identiques, les jeunes étant encore tous sur les bancs de l'école. Soulignons toutefois que, grosso modo, les résultats vont dans le même sens, peu importe qu'on utilise les aspirations au début ou à la fin du cours secondaire.

Tableau 18

Aspirations scolaires dans la première année du secondaire selon le secteur d'enseignement 1971-1972

	secteur français	secteur anglais
Cours secondaire ou moins	34,6	29,2
École professionnelle privée	6,9	2,3
Cégep professionnel	13,3	8,8
Cégep général	13,8	9,8
Université	31,4	50,0
	n: 4 111	n: 1 506

Source: A.S.O.P.E., Analyse descriptive ..., p. 228.

Entre 1965 et 1972 l'écart entre les secteurs n'a été que très partiellement comblé

Ouvrons ici une parenthèse. Peut-on dire que la réforme scolaire des années 60 a obtenu les résultats escomptés en termes de rattrapage des francophones par rapport aux anglophones? Une comparaison avec des données de 1965 nous autorise à croire que non. L'écart entre le milieu francophone et le milieu anglophone, quant à la perception qu'ont les jeunes de leur destin scolaire lorsqu'ils entrent à l'école secondaire, s'est amenuisé, mais si peu. En 1965, 20% des jeunes des écoles françaises comparativement à 38% des jeunes des écoles anglaises s'attendaient à entreprendre des études universitaires ou menant à l'université. En 1972, les pourcentages s'élèvent respectivement à 45,9% et à 59,8%. L'écart entre les secteurs était de 18% en 1965; sept ans plus tard, soit en 1972, celui-ci atteignait encore 14%[72].

72. Pierre W. Bélanger et Pierre Roberge, "L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972", in Bélanger et al., Les jeunes et la réforme scolaire, p. 295.

Même à origine sociale comparable, les aspirations demeurent plus élevées dans les écoles anglaises

Le raffinement de l'analyse au niveau des classes sociales permet de constater que la formulation d'aspirations scolaires plus élevées dans les écoles anglaises ne saurait s'expliquer uniquement par la composition sociale particulière de la clientèle de ces écoles. On observe en effet que même à origine sociale comparable, les jeunes du secteur anglais s'attendent plus souvent que leurs pairs du secteur français à se rendre à l'université[73].

Entre 1965 et 1972 c'est surtout dans la classe supérieure que les écarts entre secteurs ont diminué

Ouvrons à nouveau la parenthèse pour comparer cette situation avec celle de 1965. L'alignement des aspirations des jeunes du secteur français sur celles des jeunes du secteur anglais ne s'est réalisé complètement pour aucune classe sociale. Néanmoins, c'est dans la classe supérieure que le rattrapage est le plus évident. Ajoutons de plus que dans la classe inférieure, les filles des écoles françaises semblent avoir rejoint leurs consoeurs des écoles anglaises. Ce phénomène résulterait cependant davantage de la piètre performance des filles du secteur anglais que de l'excellence des filles du secteur français[74].

---

73 Ibid., p. 307. Une exception apparaît au tableau: les filles de milieux socio-économiques défavorisés ont des aspirations comparables dans les deux secteurs d'enseignement.

74. Ouvrons une dernière parenthèse. Dans l'article de Bélanger et Poberge, la comparaison porte également sur les écoles anglaises d'Ontario. On y apprend, notamment, qu'à origine sociale comparable, les aspirations scolaires dans le Québec français et dans l'Ontario anglais sont semblables voire même, dans le cas des filles, plus élevées dans les écoles françaises du Québec. Par contre, les aspirations scolaires dans le Québec anglais demeurent nettement plus élevées que dans l'Ontario anglais et ce, quels que soient l'origine sociale et le sexe. Ce qui confirme la situation particulière de la minorité anglaise québécoise.

Des aspirations aux cheminements

Les différences observées dans les cheminements scolaires en milieu francophone et en milieu anglophone ne seraient donc pas sans rapport avec le niveau des aspirations scolaires et professionnelles de chaque milieu. N'observe-t-on pas en effet que là où les projets formulés sont les plus modestes, les carrières scolaires sont les plus courtes?

En fin de compte, le milieu socioculturel francophone ne semble pas réussir à favoriser l'élaboration ou le maintien de projets d'études aussi ambitieux que ceux qui se dessinent en milieu anglophone. La motivation y serait-elle moins forte? Ou ne serait-ce pas plutôt parce que l'école française met plus souvent des bâtons dans les roues? C'est à explorer.

La stratification sociale aurait moins d'impact sur la réalisation des aspirations dans le secteur anglais...

Il y plus: une fois les projets d'études arrêtés, leur réalisation semble plus problématique en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Ayant étudié l'impact des facteurs de stratification sociale sur la réalisation des aspirations formulées par les étudiants de la cinquième année du secondaire, Legault en arrive à la conclusion suivante:

> Chez les anglophones, les déterminants sociaux structurels sont beaucoup plus faibles: chaque étudiant, peu importe son sexe ou son origine sociale, est assez près de la situation d'un acteur libre face à la scolarisation; chez les francophones, nous constatons que le processus de scolarisation reproduit, à peu de chose près, la division sociale du travail inégalitaire telle que nous la connaissons, c'est-à-dire en fonction du sexe et de l'origine sociale[75].

---

75. Guy Legault, "Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation", in Bélanger et al., op. cit., p. 127.

... et aussi moins d'impact sur le niveau même des aspirations

L'analyse de Legault apparaît cependant trop partielle pour être concluante à ce sujet. Car avant de dire qu'un étudiant est plus ou moins libre dans ses choix, il faut regarder non seulement dans quelle mesure celui-ci réalise ses aspirations, mais également il faut étudier les facteurs qui déterminent le niveau même des aspirations. Or, d'après les observations faites dans la première et la cinquième année du secondaire par Laforce, de même que par Bélanger et Roberge, il appert que ces déterminants sociaux existent aussi bien dans le secteur anglais que dans le secteur français, lorsque les étudiants élaborent leurs projets d'études et de carrière[76]. La comparaison avec les données de 1965 indiquerait même que, dans les deux secteurs d'enseignement, l'écart entre les classes sociales s'est élargi, en ce qui concerne le niveau des aspirations formulées par les jeunes[77]. Il faut reconnaître toutefois, à la lumière des travaux effectués sur le sujet, que les déterminants sociaux (sexe et origine sociale) ont tendance, avec le temps, à exercer moins d'impact sur les aspirations dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises.

Compte tenu de l'état actuel des connaissances en la matière, on peut donc penser que les déterminants sociaux auraient plus de poids en milieu francophone qu'en milieu anglophone, en ce sens que leur influence s'exercerait à deux reprises, soit une première fois au niveau de l'élaboration des aspirations et une deuxième fois au niveau de la réalisation de celles-ci. Par contre, en milieu anglophone ces

---

76. Louise Laforce, Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes ASOPE ET SOSA. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VI, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979; Bélanger et Roberge op. cit..

77. Louise Laforce, Aspirations scolaires et professionnelles des étudiants québécois: comparaison 1965-1972, (document photocopié); Bélanger et Roberge, op. cit.

déterminants n'interviendraient qu'une fois - et d'ailleurs moins fortement -, soit lors de l'élaboration des aspirations. Si cette hypothèse était vérifiée, la tentation serait forte de jeter au moins une pierre à la structure du secteur d'enseignement français!

Les aspirations: bien plus qu'un facteur d'ordre culturel

Les aspirations scolaires et professionnelles formulées par les jeunes refléteraient donc tout autant les influences du contexte social, socio-économique et scolaire que l'influence unique du contexte culturel. En conséquence, il peut apparaître restrictif d'étudier les aspirations uniquement en tant qu'indicateur du contexte culturel. Ne serait-il pas plus juste de considérer celles-ci comme la résultante des diverses influences du milieu dans son ensemble, lesquelles sont intégrées par la personnalité, pour alimenter ensuite les projets et les aspirations individuels ou collectifs (cf. la théorie de l'action sociale de T. Parsons). Une telle façon de procéder n'aurait-elle pas l'avantage de restituer aux aspirations leur rôle de variable intermédiaire dans l'étude des cheminements?

4. Conclusion

Les observations présentées dans le premier chapitre ont permis de mettre en relief certaines différences dans les cheminements scolaires des jeunes Québécois du début du cours secondaire jusqu'à l'université, selon que ceux-ci fréquentent le secteur d'enseignement français ou le secteur d'enseignement anglais. On se souviendra que la conclusion à ce sujet ne laisse place à aucune équivoque: le secteur anglais favorise une plus grande accessibilité aux études supérieures que ne le fait le secteur français.

Au cours de ce second chapitre, nous nous sommes attardés à l'explication de ces différences dans les cheminements scolaires en

milieu francophone et en milieu anglophone. L'étude du rôle joué par divers facteurs d'ordre scolaire, social et culturel dans cette différenciation des cheminements a permis de mettre à jour un certain nombre d'éléments explicatifs de cette situation. Voici, dans les grandes lignes, ce qu'il faut en retenir:

- Le secteur anglais favorise beaucoup plus que le secteur français les programmes d'études générales, lesquels, on le sait, permettent l'accès aux études supérieures.

- Les programmes de formation professionnelle dispensés dans le secteur anglais, en plus d'être moins nombreux que dans le secteur français, y sont aussi beaucoup moins hermétiques au sens où 1° les transferts vers les programmes d'études générales y sont relativement fréquents; 2° l'accès aux études supérieures y est également possible à partir du cours professionnel, ce qui ne semble pas être le cas dans le secteur français.

- Les choix définitifs s'effectuent donc beaucoup plus tard dans le secteur anglais.

- Le secteur anglais accueille des étudiants issus de familles dont le niveau socio-économique, de même que le niveau de scolarité des parents, sont beaucoup plus élevés que dans le secteur français.

- L'orientation des étudiants vers les études générales dépend beaucoup moins de leur origine sociale dans le secteur anglais que dans le secteur français.

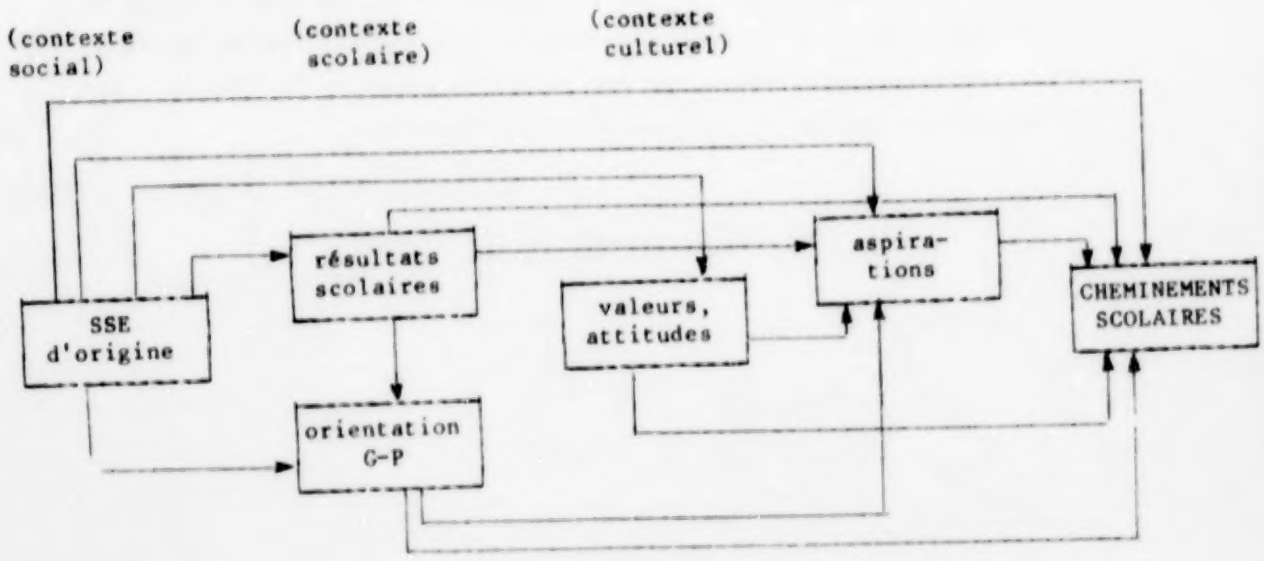
- Les probabilités d'accès aux études postsecondaires sont moins associées à l'origine sociale dans le secteur anglais que dans le secteur français.

- Les jeunes du secteur anglais entretiennent des aspirations scolaires et professionnelles plus élevées que ne le font les jeunes du secteur français.

Tous ces effets cumulés - et bien d'autres encore - font que les cheminements scolaires des jeunes se différencient nettement selon qu'ils fréquentent le secteur français ou le secteur anglais, donc, jusqu'à un certain point, selon qu'ils sont francophones ou non-francophones.

On notera par ailleurs que les divers facteurs mentionnés tout au long de ce chapitre n'influencent pas les cheminements scolaires de manière isolée. Bien souvent en effet ceux-ci sont interdépendants ou encore sont hiérarchisés de telle sorte que certains d'entre eux sont en réalité des variables "intermédiaires", c'est-à-dire dont le statut n'est pas seulement celui de variables "explicatives" dans la chaîne causale, mais également celui de variables "à expliquer". Les aspirations scolaires constituent un excellent exemple de ce type de variables. D'un côté, celles-ci contribuent à expliquer les variations observées dans les cheminements scolaires. De l'autre côté, les variations au niveau des aspirations scolaires elles-mêmes peuvent s'expliquer par des facteurs tels que l'origine sociale, le sexe, les résultats scolaires, etc., ces derniers pouvant à leur tour expliquer directement les cheminements scolaires. D'ailleurs, même la réussite scolaire prend le statut de variable intermédiaire: c'est le cas également de l'orientation dans les réseaux général et professionnel, ainsi que des valeurs et des attitudes.

Si ces facteurs ont surtout été présentés comme des variables causales, en plus d'être presque toujours abordés isolément, cela tient donc uniquement à un artefact de cette synthèse. Le modèle explicatif plus dynamique qui resituerait les principales interrelations entre ces variables peut être schématisé comme suit:



À notre avis, toute étude comparative des cheminements scolaires en fonction soit de la langue d'enseignement, soit de la langue maternelle, devrait s'inscrire dans une telle dynamique, quelles que soient les variables retenues dans ces études. Cela permettrait de mieux situer les différences principales qui se dessinent entre les groupes et de mieux comprendre la portée de ces différences.

Précisons enfin que plusieurs variables autres que celles mentionnées dans ce chapitre ont été prises en considération pour

expliquer les choix effectués par les jeunes [78]. Nous estimons néanmoins avoir brossé un tableau assez fidèle de ce qu'on pourrait appeler les "tendances lourdes" dans l'explication des cheminements scolaires. Reste à savoir maintenant si les différences observées entre les secteurs d'enseignement se retrouvent tout autant chez les francophones, les anglophones et les allophones ou si, au contraire, le fait de tenir compte de la langue maternelle est susceptible de mettre en lumière d'autres différences que celles qu'engendre la fréquentation du secteur anglais ou celle du secteur français.

---

78. D'ailleurs, les cheminements effectifs des jeunes ont été relativement peu explorés, en comparaison avec le champ des aspirations scolaires et professionnelles.

CONCLUSIONS ET AVENUES DE RECHERCHE

La synthèse de quelques-uns des résultats d'études faites à partir des données du projet de recherche A.S.O.P.E. (aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants) mené au Québec de 1972 à 1977, laisse entrevoir le rôle clé de la structure scolaire dans la différenciation des cheminements des francophones et des non-francophones du Québec, du cours secondaire jusqu'à l'université. Les premiers sembleraient désavantagés en comparaison avec les seconds par une organisation scolaire plus contraignante: celle du secteur d'enseignement français. Cette organisation a certes favorisé un certain rattrapage des francophones par rapport aux anglophones en permettant, par la voie des programmes de formation professionnelle, à un plus grand nombre de jeunes d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou, mieux, un diplôme d'études collégiales. Mais il y a fort à penser que cette organisation scolaire, sous sa forme actuelle, soit impuissante à relever le défi d'assurer une bonne accessibilité aux études supérieures comme le fait le secteur d'enseignement anglais.

En outre, il ne faut pas négliger l'importance du contexte social, lequel semble affecter davantage les carrières scolaires des francophones que celles des non-francophones. Si les jeunes qui fréquentent l'école française n'accèdent pas aux études supérieures en proportion aussi élevée que leurs pairs de l'école anglaise, cela ne tiendrait pas tant à des raisons d'ordre culturel qu'à des raisons d'ordre scolaire et social. En bref, les variables de la stratification scolaire et sociale expliqueraient mieux que les variables liées à l'univers culturel, 1° les cheminements scolaires des jeunes et 2° les différences entre francophones et non-francophones à ce sujet.

Les conclusions que nous avançons étant tirées d'études faites à partir de la langue d'enseignement et non pas à partir de la langue maternelle, il nous apparaît plus prudent de les considérer pour l'instant comme des hypothèses à vérifier.

Certaines interrogations demeurent par ailleurs tout entières. Où se situent les allophones (jeunes dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais) par rapport aux francophones et aux anglophones? Leurs cheminements s'alignent-ils davantage sur ceux des francophones ou sur ceux des anglophones? Les francophones ont-ils vécu des cheminements scolaires comparables selon qu'ils ont fréquenté l'école française ou l'école anglaise? Les écarts entre les cheminements des francophones et ceux des anglophones ne risquent-ils pas d'être plus marqués que les écarts observés entre le secteur français et le secteur anglais? À elles seules ces interrogations justifient, selon nous, la poursuite des recherches en la matière.

Il ressort également de cette synthèse que toute étude des cheminements scolaires en fonction de la langue maternelle doit également prendre en considération la langue d'enseignement. En effet, les secteurs d'enseignement français et anglais étant apparus comme des secteurs fortement différenciés, il est primordial de tenir compte de l'appartenance des jeunes à l'un ou à l'autre secteur, lorsqu'on se propose d'analyser leurs cheminements dans le système scolaire du Québec. À titre d'exemple, l'étude des cheminements de l'ensemble des francophones doit tenir compte du fait que certains d'entre eux ont fait leurs études dans le secteur anglais.

Les jeunes de chaque groupe linguistique étant très inégalement répartis dans les deux secteurs d'enseignement, seuls les francophones inscrits à l'école française, les anglophones inscrits à l'école anglaise et, éventuellement, les allophones inscrits à l'école anglaise, pourraient, selon nous, constituer les populations à étudier.

Les recherches ultérieures pourraient viser, d'une part, à compléter la description comme telle des cheminements de ces trois

groupes du début du cours secondaire jusqu'à l'université. D'autre part, il conviendrait d'analyser plus en profondeur les processus en présence qui peuvent contribuer à l'explication des différences observées dans les cheminements scolaires. Parmi les interrogations auxquelles on pourrait tenter de répondre, mentionnons les suivantes:

- Les différences observées dans les cheminements scolaires en fonction de l'appartenance linguistique se retrouvent-elles indépendamment de l'origine sociale, du degré de réussite scolaire et du sexe?

- Les variations les plus grandes dans les probabilités d'accès aux études supérieures se retrouvent-elles entre les classes sociales ou entre les groupes linguistiques?

- La "sélection" opérée par le système scolaire en fonction de l'origine sociale, des résultats scolaires et du sexe est-elle de même ampleur chez les francophones, chez les anglophones et chez les allophones?

- À quels points du cursus scolaire cette "sélection" s'opère-t-elle de façon la plus marquée pour chacun des groupes linguistiques?

En plus d'analyser les cheminements effectifs des jeunes dans le système scolaire, il serait intéressant de porter attention à leurs aspirations scolaires et professionnelles, c'est-à-dire aux projets d'études et de carrière que ceux-ci élaborent. Trois champs spécifiques d'observation pourraient être pris en considération: 1° le niveau des aspirations, 2° leur évolution tout au long de l'école

secondaire et 3° leur influence sur les cheminements scolaires.

Plusieurs interrogations subsistent donc relativement à la comparaison des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec. Néanmoins, les analyses effectuées en fonction de la langue d'enseignement et qui ont constitué l'objet de cette synthèse, apportent déjà des éléments de réponse à nos interrogations de départ.

À la question de savoir si les jeunes francophones ont autant de chances dans le système scolaire que les non-francophones, nous serions maintenant portés à répondre par la négative. Indéniablement, les taux de scolarisation se sont élevés depuis la réforme scolaire des années 60. Cependant, si on peut affirmer qu'un pourcentage plus grand de francophones terminent leurs études secondaires depuis la réforme scolaire - quoique même là ces derniers n'aient pas réussi à rattraper les non-francophones -, il demeure que cet écart entre francophones et non-francophones s'accentue au niveau des études postsecondaires. Ainsi, moins de 15% des étudiants inscrits en 1971-1972, dans la cinquième année du secondaire, secteur français, se sont rendus jusqu'à l'université, comparativement à 44% des étudiants de même niveau scolaire du secteur anglais.

Il y a donc un écart réel entre francophones et non-francophones quant aux taux de scolarisation. Un autre indice de la différence marquée qui sépare ces deux groupes linguistiques a trait à leur niveau d'aspirations scolaires. Chez les finissants du secondaire, la proportion de ceux qui expriment le désir de se rendre à l'université n'a pas augmenté entre le milieu des années 60 et la période étudiée, sinon chez les filles. En conséquence, les écarts observés entre le milieu francophone et le milieu anglophone relativement aux

projets d'études formulés par les jeunes demeurent considérables: même au cours de la dernière décennie, les finissants des écoles secondaires qui aspiraient à faire des études universitaires étaient, proportionnellement parlant, deux fois plus nombreux dans le secteur anglais (59,2%) que dans le secteur français (28,8%). Qui plus est, cet écart entre francophones et non-francophones n'a été comblé par aucun sous-groupe de jeunes; un francophone, quels que soient son sexe ou son origine sociale, entretient toujours des aspirations scolaires moins ambitieuses qu'un non-francophone[79].

Dès lors, il apparaît difficile de conclure que le système scolaire, sous sa forme actuelle, donne des chances égales aux francophones et aux non-francophones d'accéder aux études supérieures et aux divers postes de responsabilité sur le marché du travail, pas plus qu'il ne suscite d'aspirations élevées, au regard de la scolarisation, dans une proportion comparable pour les francophones et pour les non-francophones.

Dans cette optique, on peut difficilement prétendre que le secteur d'enseignement français, tel qu'il est structuré, soit le meilleur outil pour asseoir ou pour consolider les progrès enregistrés au niveau de la francisation et de la francophonisation du monde du travail. À moyen et à long terme, l'apport du système scolaire dans le processus d'amélioration du statut de la langue française dans le domaine du travail, risque donc de se situer uniquement du côté de la plus grande francophonisation des clientèles scolaires, grâce aux dispositions de la Loi 101 réglementant l'accès à l'enseignement en anglais.

---

79. D'après les tableaux présentés par Bélanger et Roberge, "L'avant et l'après des réformes...".

Les différences entre francophones et non-francophones qui sont observables sur le marché du travail ne peuvent cependant pas être portées entièrement au compte de l'institution scolaire. D'autres facteurs interviennent et s'ajoutent à la différenciation instaurée ente les deux groupes tout au long de leur parcours scolaire. Ainsi, à diplôme égal, les jeunes issus des strates socio-économiques faible et moyenne et qui ont quitté le système scolaire entre 1971 et 1977 ont occupé, dès leur entrée sur le marché du travail, des emplois de niveau socio-économique plus élevé lorsqu'ils sortaient de l'école anglaise plutôt que de l'école française[80]. Comment expliquer pareille situation?

Dans le prolongement de l'étude des cheminements scolaires, une autre perspective de recherche apparaît donc des plus pertinentes: c'est la comparaison des deux groupes linguistiques lors de leur entrée sur le marché du travail, ainsi que lors des premières expériences qui y sont vécues.

- Les difficultés rencontrées dans la recherche d'un emploi sont-elles de même nature pour les francophones et pour les non-francophones?
- Le chômage affecte-t-il davantage les francophones?
- La pertinence de la formation reçue à l'école varie-t-elle selon le secteur d'enseignement où l'on a fait ses études?

---

80. Roberge, Le nombril vert ..., p. 110. Ce phénomène s'observe chez les non-diplômés, de même que chez les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires, mais pas chez les détenteurs d'un certificat d'études secondaires. En règle générale, de telles différences ne s'observent pas dans la strate socio-économique supérieure.

. À diplôme égal, les jeunes anglophones et les jeunes francophones évaluent-ils de façon comparable leurs possibilités de promotion? Après quelques années de travail, et à diplôme égal toujours, peut-on déceler des écarts en ce qui concerne le niveau socio-économique des emplois détenus par les francophones et par les non-francophones?

. Pour quel niveau de scolarité les différences s'avèrent-elles les plus marquées entre les deux groupes?

Voilà autant d'interrogations (qui ne sont d'ailleurs pas les seules) auxquelles il conviendrait de répondre si l'on veut connaître un peu mieux la situation respective des francophones et des non-francophones sur le marché du travail.

Au regard du processus de francisation et de francophonisation du marché du travail, la place occupée par les francophones tant dans la structure scolaire que dans la structure socio-occupationnelle, ne constitue par ailleurs qu'un des aspects auxquels on doive porter attention. Le thème central de cette synthèse, à savoir la comparaison des cheminements scolaires des francophones et des non-francophones, ne recouvre donc qu'une partie seulement des champs d'investigation possibles. Les autres groupes linguistiques ont également un rôle à jouer. Ne peut-on pas penser en effet que des phénomènes tels celui de la bilinguisation des anglophones contribueront au même titre à l'amélioration du statut de la langue française? C'est dans ce contexte plus vaste que doivent être englobées les observations présentées au cours de ce travail de synthèse.

LISTE DES OUVRAGES CITÉS

A.S.O.P.E., Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972): les étudiants, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. I, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1974.

ASSOGBA, Yao, Déterminants des aspirations scolaires: origine sociale et estime de soi, (thèse de doctorat en cours de rédaction).

BÉDARD, Robert, "Pertinence et utilité scolaire de la recherche A.S.O.P.E.", in Bélanger, Rocher et al., op. cit., pp. 87-161.

BÉLAND, François, "La rationalité des étudiants des secteurs scolaires français et anglais: un réexamen", in Bélanger et al., op.cit., pp. 99-109.

BÉLAND, Paul, Les attentes des étudiants du niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1974.

BÉLANGER, Pierre W. et al., Les jeunes et la réforme scolaire, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XIII, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

BÉLANGER, Pierre W. et Pierre ROBERGE, "L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972", in Bélanger et al. op. cit., pp. 281-316.

BÉLANGER, Pierre W., Guy ROCHER et al., Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VII, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

_____, "Le projet de recherche A.S.O.P.E.", in Bélanger, Rocher et al. op. cit., pp. 3-34.

BERNIER, Léon, Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. X, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1980.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Partie III: les étudiants à l'université, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.

DUFOUR, Desmond et Jacques LAVIGNE, Le passage du secondaire au collégial, une mesure du phénomène selon les territoires des commissions scolaires de 1975 à 1980, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'éducation, décembre 1981, p. 22.

HOKWICH, Herbert, Drop-out or stay-in? The socio-cultural factors affecting the option, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XI, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979.

LAFORCE, Louise, Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes ASOPE et SOSA, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VI, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979.

_____, Aspirations scolaires et professionnelles des étudiants Québécois: comparaison 1965-1972, (document photocopié).

_____, L'univers culturel et les projets professionnels des adolescentes du secondaire, (à paraître).

LEGAULT, Guy, "Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation", in Bélanger et al., op.cit., pp. 111-149.

LEVESQUE, Mireille et Louise SYLVAIN, Après l'école secondaire: étudier ou travailler. Choisit-on vraiment? , Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982.

MASSOT, Alain, Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme: structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. V, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979.

MASSOT, Alain, "Cheminements scolaires du secondaire V à l'université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel", in Bélanger et al., op.cit., pp. 45-72.

———, "Contre l'inégalité, pour une école inégalitaire", Magazine C.E.Q., (automne 1981).

———, "Destins scolaires du secondaire V à l'université dans les secteurs anglophone et francophone du Québec", in Bélanger et al., op. cit., pp. 73-98.

MORISSETTE, Dominique, Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme du béhaviorisme social, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XVI, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

ROBERGE, Pierre, Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. IV, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979.

———, Les nouveaux: rapport d'une étude sur les nouveaux étudiants universitaires, Étude commandée par la Commission d'étude sur les universités, (document photocopié).

ST-GERMAIN, Claude, La situation dans les Commissions scolaires du Québec de 1976-77 à 1979-80, Conseil de la langue française, Notes et documents nº 6, 1981.

Rapports du Conseil de la langue française

BOUCHARD, Pierre et Sylvie BEAUCHAMP-ACHIM, Le français, langue des commerces et des services publics, Dossiers du Conseil de la langue française n° 5, 1980.

LACROIX, Robert et François VAILLANCOURT, Attributs linguistiques et disparités de revenu au sein de la main-d'oeuvre hautement qualifiée du Québec, Dossiers du Conseil de la langue française n° 6, 1980.

_____, Les revenus et la langue au Québec (1970-1978), Dossiers du Conseil de la langue française n° 8, 1981.

MONNIER, Daniel, Le français, langue de travail, Dossiers du Conseil de la langue française, à paraître.

DANS LA MÊME COLLECTION

NOTES ET DOCUMENTS

1 - La cohabitation linguistique en milieu scolaire au Québec - Étude exploratoire par Édith Bédard et Claude St-Germain

2 - Consultation régionale - Trois-Rivières - Dossier d'information - Préparé par la Direction des études et recherches

3 - Les droits linguistiques du Québec et le projet fédéral de Charte canadienne des droits et libertés - Positions du Conseil de la langue française

4 - Qu'en est-il des inscriptions à l'école anglaise publique? - Analyse d'un mémoire de la commission des écoles protestantes du Grand Montréal par Michel Paillé

5 - Contribution à l'étude de la qualité de la langue des textes utilisés à l'école primaire - Recherche de Sylvie Moisan - Direction de Claude Rochette - Collaboration de Édith Bédard et Michel Amyot

6 - La situation linguistique dans les commission scolaires du Québec de 1976-77 à 1979-80 - Par Claude St-Germain

7 - Réflexions et commentaires - Les articles à portée linguistique des projets de règlements concernant les régimes pédagogiques - Éducation préscolaire, primaire, secondaire - Par Édith Bédard

8 - Effets démolinguistiques de l'article 23 du projet fédéral de Charte des droits et libertés - Rapport du groupe de travail interministériel

9 - Les publications et les communications scientifiques - La langue utilisée par les chercheurs des Centres de recherche des universités francophones du Québec - Par Arnold Drapeau

10 - Réflexions sur l'opportunité de prévoir dans un document constitutionnel la protection des droits de la personne et des droits linguistiques - Par Henri Laberge

11 - Présence publique du Conseil de la langue française en 1980 - Par le Service des communications

12 - Consultation dans la région de Trois-Rivières les 3, 4 et 5 décembre 1980 - Rapport - Secrétariat du Conseil

13 - Conférences sur la situation de la langue française au Québec - Textes présentés lors de rencontres nationales et internationales

14 - Les cheminements des jeunes Québécois en milieux scolaires francophone et anglophone. - Synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E. - Par Louise Sylvain

15 - La qualité de la langue dans les domaines de l'enseignement, de l'administration, des médias et de la publicité - Inventaire des préoccupations - Par Arianne Archambault et Myriam Magnan

16 - Les communautés culturelles et la fonction publique québécoise - Étude réalisée par un comité interministériel

17 - Réflexions sur l'implantation en France du système LEXIS (États-Unis) - Par Me Stanislas Zalinski

18 - Consultation régionale - Cantons de l'Est - Dossier d'information

19 - Le statut de la langue française dans la région de l'Estrie - Résultat de sondages auprès de la population - Daniel Monnier et Gilles Sénéchal

20 - La francisation des entreprises - Compte rendu de la rencontre des 11, 12 et 13 février 1981 organisée par le Conseil de la langue française - Secrétariat du Conseil

21 - Consultation de la région de Sherbrooke les 20, 21 et 22 mai 1981 - Rapport

22 - Nathalie Petrowski - Prix Jules-Fournier 1981

23 - L'enseignement du français langue seconde, aux adultes - Par Arianne Archambault et Jean-Claude Corbeil

24 - L'utilisation des ouvrages didactiques en langue anglaise dans les universités et collèges francophones du Québec - Synthèse de la documentation - Par Edmond Brent

25 - La situation linguistique et culturelle de l'Outaouais - Par Daniel Monnier, Françoise Morin et Gilles Sénéchal

26 - Consultation régionale - Outaouais - Dossier d'information - Préparé par la Direction des études et recherches

Gouvernement du Québec
Conseil de la langue française